معالم تربوية

المعلّم وإدارة الفصل

دكتورة فارعة حسن محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

إشراف
الدكتور أحمد حسين اللقانى
أستاذ المناهج
بكلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٦

عالم الكتاب للنشر

معالم تربوية

المعلم وإدارة الفصل

دكتورة فارعة حسن محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

إشراف
الدكتور أحمد حسين اللقاني
أستاذ المناهج
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٦

مركز الكتاب للنشر
٢١ ش الخليفة المأمون - مصر الجديدة - روكسي
ت: ٢٩٠٨٢٠٣ - فاكس: ٢٩٠٦٢٥٠

العلمية الأصيلة اللازمة ، ومما يضاعف من أهمية هذا الأمر أن المعلم يعد شريكا لأولياء الأمور فى عملية تربية النشء شأنه فى ذلك شأن كل من لهم علاقة بعملية التربية ، ومن هنا جاءت فكرة هذه السلسلة والتى تهدف أساساً إلى تقديم دراسات تربوية فى مجالات عديدة نرجو أن يفيد منها كل ممارس لمهنة التربية وكل من هو فى سبيله للعمل بها .

وقد روعى فى هذه السلسلة أن تقدم إلى القارئ فى قالب بسيط سعيا وراء الفائدة لكل مهتم بعملية التربية وكل مشتغل بها ، ولذلك فقد حرصنا على أن يتولى هذه المسئولية كتاب من ذوى المستوى العلمى الرفيع ومن ذوى الكفاءة والتخصص الذى يسمح بتقديم المادة العلمية فى صورة مناسبة .

وقد تم اختيار موضوعات هامة وحيوية شعرنا أنها تهم القارئ العربى وتفتقر إليها المكتبة العربية . وإنا إذ نقدم هذه الموضوعات نرجو أن يصلنا من القراء مقترحات جديدة بموضوعات أخرى يرون أنهم فى حاجة إليها . وإنه ليسعدنا أن نستجيب لهذه المقترحات . ولكل ما يلبى حاجتهم إلى المعرفة الصحيحة والعلم النافع المفيد .

أدارت الكاتبة موضوع بحثها فى هذا الكتاب على موضوع هام وهو المعلم وإدارة الفصل ، ولا شك أن المعلم فى ممارسته لمهنة التدريس يحتاج إلى تصور كامل لطبيعة مايجرى بينه وبين

تلاميذه من تفاعلات مختلفة . كما أنه فى حاجة إلى تعرف وجهات نظر أخرى فى هذا الصدد لكى يستطيع أن يصدر قراراً بشأن دعم تلك الممارسات أو تطويرها . ومن هنا كان هذا الكتاب على درجة كبيرة من الأهمية لكل من له علاقة بعملية التربية سواء المدرسية أو اللامدرسية .

ونرجو من الله أن يجد المربون فى هذا الكتاب إجابات وافية لكثير من الأمور والتساؤلات التى يشعرون بها وهم يشرفون بحمل أمانة هذه المهنة وأعبائها

ا .د/أحمد حسين اللقانى

مقـــدمة

يحمل المعلم مسئولية أدوار كثيرة فى العملية التعليمية سواء داخل الفصل المدرسى أو خارجه ، وفى جميع الأحوال يتوقع الجميع أن يمارس المعلم كل هذه الأدوار من أجل تحقيق الأهداف التى تسعى إليها عملية التربية وفق مايرضاه المجتمع ويقبله . ولذلك فإن أى جهد يبذل فى سبيل إعداد المعلم قبل الخدمة ، وأى جهد يبذل فى سبيل تدريبه فى أثناء الخدمة يهدف فى المقام الأول إلى مساعدته على الوصول إلى مستوى مناسب من التمكن ، بحيث يكون قادراً بالفعل على ممارسة هذه الأدوار على أحسن وجه ممكن ، ويعنى هذا المستوى المناسب من التمكن أن يملك من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات مايجعله قادراً على إدارة التفاعلات بينه وبين تلاميذه على نحو سليم . ومن ثم فإن امتلاكه لقدر من المعارف فى تخصصات مختلفة لايعنى قدرته على ممارسة المهنة بنجاح ، ولكنه يعنى امتلاك جوانب نظرية تعوزها التجربة والممارسات الميدانية وتفتقد جوانب وجدانية ومهارية أساسية لايستطيع بدونها أن يحرز النجاح المنشود . إذ أنه لم يعد مقبولا أن ننظر إلى المعلم من

زاوية ضيقة بحيث نعتبره مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسى وعقول التلاميذ ، وكذلك لم يعد مقبولا أن نعتبر الفصل المدرسى مجرد مكان يجلس فيه المتعلم ليستمع إلى مايقوله المعلم فى مادة أو أخرى ، وإنما أصبح المعلم مسئولا عن أدوار كثيرة ربما اعتبر هذا الدور آخرها ، كما أصبح الفصل المدرسى أحد الأماكن التى يستطيع المعلم فيها أن يقدم خبرات مربية متنوعة إلى جانب أماكن أخرى مثل الفناء أو جماعات النشاط المختلفة أو حتى أماكن أخرى خارج جدران المدرسة ، وذلك على اعتبار أن العملية التربوية تحتاج إلى مواقف مربية يمر بها التلاميذ ، وهنا يصبح المكان قليل القيمة إلى جانب مايمكن تحقيقه من أهداف فى أماكن متعددة خارج جدران الفصل وربما خارج جدران المدرسة أيضا ، ومع ذلك فلا تزال النظرة إلى المعلم قاصرة على الزاوية الضيقة التى تعتبر أن مسئوليته الأساسية هى نقل المعارف إلى عقول تلاميذ بأى صورة من الصور ، وأى جهد آخر يبذله فى سبيل تربية الفرد ليس سوى جهد ذاتى تلقائى ينبع منه دون إعداد مسبق أو توجيه مناسب فى أثناء ممارسة المهنة . ولعلنا لانغالى إذا قلنا إن هذه النظرة الضيقة إلى المعلم تعنى أن أى جهاز تسجيل يستطيع أن يقوم بهذا الدور

على نحو طيب . والواقع أن وجود المعلم فى المواقف التعليمية يعنى أكثر من هذا بكثير ، أعنى أنه وجود وظيفى وليس مجرد شكل عديم القيمة ، فهو العنصر البشرى الفعال الذى يؤثر بشكل أو آخر فى سلوكيات الأفراد ، وهذا يعنى أن تلك السلوكيات تحتاج إلى خلفيات وجدانية ومهارية يجب تكوينها منذ الصغر ، وهى عندئذ تصبح موجهات ومحركات للسلوك المرغوب فيه من وجهة النظر الاجتماعية والتربوية .

ولعلنا نلاحظ أن هناك صلة مباشرة أو علاقة الفعل ورد الفعل المباشر بين الفكر التربوى والممارسات التربوية ؛ بمعنى أن الفكر التربوى فى تطوره المتتابع له انعكاساته المباشرة على كافة العمليات الأخرى مثل عمليات تخطيط المناهج ونظام الإدارة المدرسية ونظام الإشراف الفنى ونظام الامتحانات وغير ذلك من النظم الفرعية التى تدور فى فلك النظام التربوى الأساسى ، فالفكر التربوى الكلاسيكى كانت له انعكاساته على كل هذه الجوانب ، الأمر الذى أدى إلى تأثر أدوار المعلم بهذا الفكر ، فأصبح المعلم ناقلاً للمعرفة فى معظم الأحوال ، ومن ثم جاءت الامتحانات لكى تؤكد هذا الاتجاه ولتجعل المعلم أكثر تمسكا به وحرصاً على تحقيقه ، وبذلك أصبحت كافة الجهود الإدارية

والإشرافية متجهة لدعم هذا الاتجاه وتأكيده . وحينما ظهرت فلسفات تربوية جديدة ترفض هذا الاتجاه وتنادي بأدوار أخرى أكثر أهمية للمعلم وأدوار أخرى أكثر إيجابية للمتعلم اختلفت صورة الممارسات التربوية استجابة لحركة الفكر التربوى وتطوره ، ومن هنا كانت البداية فى تولى المعلم مسئولية أدوار أخرى لم يكن ليحمل مسئوليتها من قبل ، ومع ذلك ظل الاتجاه الغالب فى مدارسنا هو التمسك بالفكر التقليدى إدارة وتوجيها ومنهجاً وتدريساً وتقويما ، على أننا فى هذا المجال لسنا بصدد الكشف عن العوامل المسئولة عن هذه الظاهرة ولكن مايعنينا هو دراسة تفاعلات المعلم مع تلاميذه داخل الفصل من حيث أهميتها وطبيعتها وكيفية تطويرها .

ولذلك فإن هذا الكتاب سيحتوى على كثير من الأمور التى تهم المعلمين فى تعاملهم وتفاعلهم مع التلاميذ داخل الفصول المدرسية ، فالمعلم له أدوار عديدة يفترض أنه قادر على القيام بها فى تعامله مع تلاميذه سواء داخل الفصول المدرسية أو خارجها ، إلا أن هذا الكتاب سيحتوى على عدد من القضايا والمشكلات التى تهم المعلم المشتغل بالمهنة ، والتى تهم الطلاب الذين يعدون للالتحاق بهذه المهنة ، فهناك تفاعلات تجرى بين

المعلم وتلاميذه . وفى نفس الوقت ينظر التلاميذ إلى المعلم باعتباره مثلاً وقدوة . كما أن المعلم يلعب دوراً أساسياً فى تنظيم المناخ الاجتماعى والنفسى داخل الفصل بحيث يوفر أفضل الظروف المساعدة على تحقيق الأهداف المرجوة ، وفى الوقت نفسه يقوم المعلم بدور هام فى إعداد الأسئلة سواء الشفوية أو التحريرية وكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية لمسار العملية التعليمية فى الاتجاه المطلوب ، هذا كما أن المعلم تختلف أدواره فى المواقف التعليمية الفردية عنها فى المواقف الجماعية ، وهو يحتاج أيضاً إلى وجود جو يسوده النظام يساعده على القيام بادواره المختلفة ، وهو فى جميع الأحوال على صلة وثيقة بما يواجه تلاميذه من مشكلات .

ولذلك سيهتم هذا الكتاب بمعالجة كل هذه الموضاعات على نحو يرجى أن يكون مفيداً لكل مشتغل بالمهنة ولكل من يتطلع للاشتغال بها .

والله ولى التوفيق

فارعة حسن محمد

الفصـــل الأول

الأدوار الأساسية للمعلم داخل الفصل

هناك أدوار كثيرة للمعلم يجب أن يقوم بها فى أثناء تعامله مع تلاميذه سواء داخل الفصول المدرسية أو خارجها ، على أن مايهمنا فى هذا المجال هو أدواره الأساسية داخل الفصل فقط، هذا على اعتبار أن المعلم لم يعد دوره نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ فقط ، ولكن أصبح له أدوار عديدة بحكم تطور الفكر التربوى وانعكاساته على كافة الممارسات التربوية ، ومنها ممارسات المعلم داخل الفصول المدرسية ، وهذه الأدوار التى سنعرض لها تفصيلا فى هذا الفصل ليست هى كل الأدوار ، ولكن هناك أدوار عديدة تختلف باختلاف المواقف التعليمية وأماكنها ، كما تختلف باختلاف نوع المناهج التى يقوم المعلم بتنفيذها ، ومن ثم فإن ماسنعرضه من أدوار فى هذا الشأن هى الأدوار التى نعتقد أن المعلم فى مدارسنا لابد أن يقوم بها تطويرا لنوع الخدمة التعليمية المتاحة للأبناء ، وهذه الأدوار هى :

أولا : التفاعل داخل الفصل وموقف المعلم منه :

حينما يواجه المعلم تلاميذه يجرى نوع من التفاعل اللفظى وغير اللفظى بينه وبينهم ، وهذا التفاعل يكون من خلال مايجرى من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية وغير ذلك ، إلا أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذى يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق فى التفكير والتعبير عن النفس ، فهناك من المعلمين من لايسمحون بالأسئلة أو المناقشات توفيراً للوقت ، ومنهم من لايسمحون بذلك خوفاً من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التى قد تؤدى إلى نقد من جانب الإدارة أو التوجيه الفنى ، ومن هنا يكون التلاميذ فى موقف تفرض فيه السلبية عليهم ، ويكون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت المعلم . على أن الشئ المؤكد فى هذا الشأن من خلال بحوث عديدة هو أن التفاعل الموجه يؤدى إلى مستوى أفضل فى التعلم ، بينما يؤدى تسلط المعلم إلى مستويات أقل بكثير ، هذا فضلا عن أن التلاميذ يفقدون فرصاً عديدة لتعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم ، إلى جانب ضياع فرص اكتساب العديد من المهارات الفعلية والاجتماعية ، وبذلك يمكن القول أن

المواقف التى تتسم بنوع من التسلط داخل الفصل تعنى اتصالاً من جانب واحد هو جانب المعلم ، وبالتالى يصبح معيار التعلم هو ترديد ماتم الاستماع إليه وحفظه واسترجاعه بغض النظر عما تم فهمه أو ماتم اكتسابه من اتجاهات وقيم ونواحى تذوق وغيرها من الجوانب الأساسية التى تسعى عملية التربية إلى اكسابها للأبناء .

ويقصد بالتفاعل اللفظى أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل ، فقد يكثر المعلم من الإلقاء وتوجيه الأوامر والتعليمات والتوبيخ ، وقد يستخدم عبارات الاستحسان والتشجيع وتقبل الأفكار . ويلاحظ فى الحالة الأولى أن التلاميذ لايتفاعلون مع المعلم على النحو المنشود ، أما فى الحالة الثانية فيكونون أكثر استعداداً للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض ، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى بالنسبة للتلاميذ . هذا إلى جانب أنهم غالبا مايشعرون بميل حقيقى للإقدام والمشاركة فيما يجرى من مناقشات بين جميع الأطراف ، ومن خلال ذلك يصبح دور المعلم فى هذا الشأن هو وضع الضوابط والقواعد الكفيلة بالمساعدة على توجيه المناقشة أو الحوار بأسلوب تربوى مما يعد فرصة لمن لم

يتعود المشاركة بالحديث فى إطار جماعات للإقدام والمبادأة مما يعد عاملا فعالا وأساسياً فى بناء الشخصية الاجتماعية السليمة ، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا مناسبا لتربية الفرد وليس مجرد تعليمه بعض المعارف المتناثرة من هنا وهناك ، فهو يتعلم كيف يتحدث ، وكيف يستخدم ألفاظاً معينة ولايستخدم ألفاظاً أخرى ، وكيف يستمع إلى الآخرين . وكيف يقدر مواقفهم ومشاعرهم . وكيف يميز بين الحقائق ووجهات النظر . وكيف يكون موضوعياً فى حكمه على الأمور ، وكيف يكون منظماً فى عرض أفكاره ، وما إلى ذلك من المهارات الضرورية والتى تدخل فى باب بناء شخصية الفرد ، ومن أهم الاتجاهات السائدة الآن فى تقويم التدريس تحليل التفاعل اللفظى وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الفصل المدرسى والإفادة منها فى تطوير أداء المعلم فى هذا الجانب من خلال التوجيه والتدريب اللازمين ، وهناك أيضا إلى جانب ذلك التفاعلات غير اللفظية والتى تحدث بين المعلم والمتعلم فى أثناء المواقف التعليمية ، وهى تخضع كذلك لعملية الرصد عن طريق بطاقات الملاحظة والكاميرات ، كما تستتبع بتحديد للأنماط الشائعة وتوجيه المعلم وتدريبه لتعديل مسار النمط المستخدم داخل الفصل المدرسى ،

وسواء كانت التفاعلات لفظية أو غير لفظية يلاحظ أنها تعكس الكثير من الأمور التي يعد من أهمها اتجاه المعلم نحو المهنة ومدى فهمه لطبيعتها ومدى إدراكه لأدواره في هذا الشأن والمبادئ التربوية التي يؤمن ويلتزم بها في ممارسته لهذه المهنة ، وهي أمور ترتبط تماما بالفكر التربوي السائد ، فكما أن الفكر التربوي السائد ينعكس على الممارسات التربوية المختلفة ، فهو ينعكس بدرجة واضحة على نوع الأداء الذي يمارسه المعلم داخل الفصل المدرسي ، وفي جميع الأحوال نجد أن النجاح في العملية التعليمية يتوقف على المعلم الذي لايزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل المستحدثات والتقنيات الجديدة المستخدمة في المجال التربوي .

ثانيا : المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ :

من أهم الأسباب التي أنشئت المدرسة من أجلها في البداية نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع ويرضاها ، ومن هنا أصبح المعلم هو المسئول الأول عن هذا الأمر ، بل ويمكن القول أنه ممثل للمجتمع في هذا الشأن بمعنى أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه ، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجا لتلاميذه في إتجاهاته وسلوكياته

وأن يكون واعيا بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصياً وبالنسبة لتلاميذه بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل تلقائي دون تمثيل أو افتعال ، وهنا يصبح المعلم قادراً على التأثير في تلاميذه ، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها ، فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاها موجبا نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير ذلك من الأمور المتعلقة به كمعلم ،فان هذا الأمر سرعان مايتمثله التلاميذ ويصبح جزءاً من تكوينهم وممارستهم داخل المدرسة ، بل وينعكس أيضا على سلوكياتهم خارج المدرسة ، إذ أن المعلم في هذه الحالة يكون مثالا ونموذجا وقدوة يحتزى بها ، وهذا يتطلب أن يلمس المتعلم في مواقف متعددة أن المعلم يسلك على هذا النحو لأنه هو كذلك ، بمعنى أنه يسلك هذا السلوك بصورة طبيعية وأنه لايتعمد أن يظهر بصورة خاصة تم الإعداد لها لغرض أو آخر ، أى أن المتعلم كلما شعر بالصدق ، وكلما شعر بأهمية الشئ وقيمته كانت المواقف التي من هذا النوع ذات تأثير بالغ في البناء الوجداني له ، ومن ثم تتعدل سلوكياته في الاتجاه المرغوب فيه .

وترجع أهمية هذا الأمر إلى أن التلاميذ يأتون إلى الفصول المدرسية ولديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة ، وكذلك الكثير من الاتجاهات غير المرغوب فيها والتى تكونت لديهم من خلال تفاعلاتهم السابقة مع الجماعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بما فى ذلك الأسرة وجماعات اللعب ووسائط الثقافة والنوادى وغير ذلك ، وفى هذه الحالة تصبح المدرسة مسئولة على نحو متكامل مع الأسرة فى تعديل مسار هذه المفاهيم والاتجاهات . ولا يمكن القول فى مثل هذه الحالات أن هذه المسألة من صميم مسئولية الوالدين ، ولكن الواقع هو أنها مسئولية مشتركة بين هذين الطرفين وغيرهما من الأطراف المعنية بعملية التربية ، ولذلك فلعلنالا نغالى إذا قلنا إن هذا الدور الذى يجب أن يقوم به المعلم ليس محصلة لإعداده المهنى فقط ولكنه محصلة لإعداده المهنى والعلمى والثقافى ، وإلى جانب هذا هو محصلة أيضا لأسلوب تربيته ونمط شخصيته وأسلوب إعداده للمهنة ، الأمر الذى يؤدى فى النهاية إلى تكوين وبناء شخصية قادرة على تحمل مسئولية هذا الدور الأساسى .

ثالثاً : المعلم كمنظم للمناخ الاجتماعى والنفسى داخل الفصل :

ومن الأدوار الأساسية المرتبطة بمسألة كون المعلم نموذجاً للتلاميذ دوره فى تنظيم المناخ الاجتماعى والنفسى داخل الفصل ، إذ أن هذه المسألة ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم وحصيلته ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد فى أثناء التدريس وكم العمل الذى ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم ، إذ أن المناخ الذى يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة فى العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها ، إلى جانب أن هذا الأمر يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية فى كل ماتحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة ، وفى دراسة قام بها باتل (Battle) ١٩٥٨ قارن بين قيم ستة معلمين بالمدرسة الثانوية وقيم ثمانية وأربعين تلميذاً من تلاميذهم ، ووجد أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم جيداً كانت قيمهم مشابهة لقيم معلميهم إلى حد بعيد ، كما أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل كانت قيمهم مخالفة بشكل واضح لقيم معلميهم ، ولعل هذه الدراسة تعكس الفكرة الأساسية فى هذا الشأن وهى أن المعلم هو الذى يستطيع

أن يوجد مناخاً مناسبا للتعلم ، فقد يكون هذا المناخ متحرراً بدرجة يشعر معها التلاميذ بنوع من الصداقة والألفة والراحة والثقة ، الأمر الذى يعد ميسراً للتعلم ، ولاشك أن مسألة القيم والاتجاهات التى سبقت الإشارة إليها ترتبط بمسألة نوع المناخ الاجتماعى والنفسى السائد داخل الفصول المدرسية ، فمثل هذا الأمر يرتبط تماماً بما يريده المعلم ويتصوره عن مهنته واتجاهه نحو التلاميذ ، واتجاهه نحو العملية التعليمية ، وهى أمور كلها تحدد نوع العلاقات ونوع المناخ السائد فى الفصول ، وكذا نوع العلاقات التى تحكم تفاعلاته مع زملائه وكذا مع كافة القيادات التربوية ذات الصلة بعمله فى هذه المهنة .

ويتطلب هذا الأمر أن تتاح للمعلم فرص التدريب الكافية ، فلا يكفى أن يكون متمكنا من مادته العلمية ، ولايكفى أن يكون مطلعاً فى أكثر من مجال علمى ، وإنما لابد أن تتاح له فرص مراقبة زملاء آخرين وتحديد نمط المناخ السائد ، وربما تؤخذ مستويات التلاميذ كمؤشر مساعد لتحديد مدى تمكن المعلم من الكفايات اللازمة فى هذا الشأن ، إذ أنه لايكفى للحكم على مستوى المعلم أن تتم عدة زيارات صفية ، ولكن لابد أيضا من النظر بعين الاعتبار إلى مستويات

التلاميذ ، وربما يتطلب الأمر أن نسأل التلاميذ أنفسهم فى نوع المناخ ونوع العلاقات السائدة فى أثناء التدريس ، وهى كلها أمور لاتقلل بأى حال من الأحوال من قيمة المعلم ولكنها فى حقيقة الأمر تكشف عن نواح تحتاج إلى تطوير فى الأداء تطويراً لنوع المواقف المربية وتحسينا لنوع الخدمة التربوية ، ولذلك نلاحظ أن حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات تولى اهتماماً خاصاً بكفايات المعلمين فى أثناء التدريس بحيث تعتمد برامج الإعداد فى كثير من الكليات على أساس إكساب الطالب المعلم الكفايات اللازمة له لممارسة المهنة ، ولايتم التخرج دون التوصل إلى مستوى من الإتقان أو التمكن ترضى عنه الكلية أو الجامعة ، وبذلك لايكون معيار نجاح الطالب المعلم اجتيازه لامتحان معين فقط ، ولكن إلى جانب ذلك عليه أن يثبت تمكنه من الكفايات المحددة والتى تفرضها طبيعة المهنة ومسئولياتها والأدوار المرتبطة بها .

رابعاً: المعلم كمصدر للأسئلة:

يحتاج المعلم عادة إلى استخدام الأسئلة المتنوعة داخل الفصل ، وبقدر كمّ ونوع الأسئلة المستخدمة فى هذا المجال

يكون كمّ ونوع التعلم ، ففى دراسة قام بها جالجر وآشنر (Gallagher, Ashner) سنة ١٩٦٣ تبين من خلال تسجيلات صوتية لمعلمين فى مواقف تدريسية أن نوعية الأسئلة المستخدمة كانت لها علاقة وثيقة بنوع التفكير السائد لدى التلاميذ ، بحيث تبين أن المعلمين الذين استخدموا أسئلة تثير التفكير الناقد أصبح تلاميذهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب فى التفكير ، ولعلنا نلاحظ أن المعلم يجب أن يكون قادراً على تحديد وصياغة الأسئلة التى يمكن استخدامها فى عملية التدريس قبل مواجهة تلاميذه ، إذ أن ترك هذه المسألة للعفوية والارتجال لايؤدى فى الغالب إلى تحقيق الأهداف التى يرجوها المعلم ، وربما يلاحظ أن معظم الأسئلة التى توجه إلى التلاميذ داخل الفصول المدرسية تميل إلى التركيز على ماجاء بالكتاب المدرسى أو على ماقاله المعلم ، وقد لاحظ فلاندرز (Flanders) سنة ١٩٧٠ أن أكثر من ثلثى أسئلة المعلمين التى توجه إلى التلاميذ تتعلق بأمور نوعية ضيقة وتتطلب إجابة واحدة وهذه الأسئلة تبدأ بماذا وأين ومتى ؟؟

ونرجع أهمية الأسئلة التى توجه للتلاميذ إلى أنها تمثل مثيرات

بالنسبة لهم ، مما يعنى أنها تؤدى إلى استجابات مرغوب فيها . هذا كما أنها تشير إلى الأمور الهامة التى يجب أن يتعلمها التلاميذ . وفى جميع الأحوال يلاحظ أن الأسئلة المباشرة لاتقتضي سوى عمليات معرفية بسيطة ، بيما تقتضي الأسئلة غير المباشرة نوعاً من الانطلاق الفكرى . حيث يبدأ المتعلم فى التفكير واستغلال كافة طاقاته ومهاراته المعرفية لكى يصل إلى إجابات سليمة ، ويلاحظ كذلك أن هذا النوع من الأسئلة يفتح آفاق المعرفة أمام التلاميذ ويجعلهم قادرين على إدراك أهميتها وعلاقتها الوظيفية بالحياة كما يكسبهم العديد من مهارات التعلم الذاتى ، بمعنى أن مثل هذه الأسئلة تساعد على إكسابهم اتجاهات موجبة نحو المعرفة . وكذا مهارات البحث فيها وحل المشكلات وغير ذلك من المهارات الأساسية التى يحتاج إليها المرء لكى يواصل تعليم ذاته حتى بعد أن يتخرج من المدرسة أو الجامعة ، ومن ثم تصبح المسألة متوقفة على دور المعلم فى هذا الشأن ، بمعنى هل يعتبر مجرد تمكن المتعلم من المعارف التى يقوم بتدريسها هو الهدف الأسمى ؟ أم أنه يعتبر تلك المعارف وسيلة لتربية الفرد ؟ وهذا يشير إلى أن الأسئلة المتنوعة والتى تنمى التفكير ليس لها مكان فى إطار الاتجاه الأول ، إذ أن مايرجى فى

هذا الإطار هو اكتساب المعارف وهذا هو التعلم المطلوب . بينما يلاحظ أن الاتجاه الثانى يعنى بأن تكون المعارف وعملية التدريس ومايصاحبها من أسئلة هى كلها وسائل لتربية الفرد . وبالتالى يكون الفرد هو محور العملية التعليمية . وبقدر ماتكون مشاركة الفرد فى المواقف التعليمية . وبقدر ماتكون مشاركته فى البحث عن إجابات لمختلف الأسئلة التى تطرح للمناقشة يكون مستوى التعلم . وترتبط بهذا الأمر أيضا مسألة مشاركة الفرد فى اتخاذ القرارات بشأن العملية التعليمية . ولعلنا ندرك أن إتاحة الفرص للمشاركة والتعبير الحر والتفكير السليم هى أمور تعتمد أساساً على مدى استعداد المعلم ومدى تمكنه من توفير الخبرات التى تتيح للفرد تعلم هذه الأمور . على أن ذلك قد يبدو للبعض كما لوكان محاولة للإشارة إلى عدم أهمية المعلم أو التقليل من قيمته بالنسبة لمسار العملية التعليمية ، ولكن الواقع هو أنها محاولة لجعله أكثر فعالية وتأثيراً ، فهو يمتلك بكفاياته القدرة على إثارة الأسئلة التى تؤدى إلى التعلم المثمر كما أنه هو القادر- إذا أراد- على أن يمنع التعلم على النحو المرغوب فيه ، ومن ثم يمكن القول أن المعلم فى حاجة إلى التمكن من كفايات توجيه الأسئلة . وهذا يتطلب معرفة عميقة بالأنواع المختلفة ومايقيسه كل منها .

وعلاقة كل منها بالمهارات المعرفية لدى المتعلم ، وعندئذ يمكن القول أن المعلم يمارس عمله كصاحب مهنة لها أصولها العلمية .

خامسا : المعلم كموجه لسلوك التلاميذ فى ضوء توقعاته :

يختلف التلاميذ فى الفصل الدراسى فى نواح كثيرة ، فهناك القدرات الفعلية والمستويات الثقافية ونوعيات مختلفة من المفاهيم والاتجاهات والميول والقيم ، وهى كلها تشير إلى تنوع المستويات ، وهذا يعنى أن المعلم فى تفاعلاته المختلفة مع التلاميذ داخل الفصل يواجه بفروق كثيرة فى هذه النواحى ، والمشكلة الأساسية فى هذا الشأن هى أن المعلم كثيرا مايتوقع مستويات معينة من تلاميذه ،كما يتوقع أن يحقق الجميع هذه المستويات، ولكنه سرعان مايجد أن هناك من يستطيعون ذلك ، بل وربما وجد من بين تلاميذه من يستطيعون تحقيق مستويات أعلى من توقعاته ، وإلى جانب ذلك يجد أن هناك من لم يستطيعوا أن يصلوا إلى تلك المستويات .

وإذا كان المعلم مطالباً بأن يستخدم طرقاً ووسائل متنوعة فى تناول المادة التعليمية ، وإذا كان مطالباً بأن يكثر من الأمثلة وأن يقدم النماذج التى تساعد الجميع على التعلم ، إلا أن هناك أمراً هاماً لابد من الاهتمام به وهو أنه لابد من أن يبث الثقة فى

الجميع وخاصة التلاميذ ذوى القدرات المحدودة ، بمعنى أنه لابد أن يجعل كل فرد قادراً على النظر إلى ذاته نظرة ملؤها الثقة بحيث يسعى جاهداً إلى التقدم وتحقيق مستويات متقدمة ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم يجب أن يقارن كل فرد بنفسه فى مختلف مراحل المدرسة . وهذا الأمر يتطلب أن تكون توقعاته بالنسبة لكل فرد وليس بالنسبة للجميع ، بمعنى أن يضع عدة مستويات بدلا من وضع مستوى واحد للجميع ، إذ لا يمكن ولا يجب أن يتوقع وصول الجميع إلى مستوى واحد وفى وقت واحد . إذ أن ذلك لا يتفق مع ماسبق قوله عن الفروق فى القدرات والمستويات الثقافية والمفاهيم والاتجاهات والقيم والميول . وقد أجرى بروفى وجود Brophy, Good دراسة قاما فيها بتوجيه مجموعة معلمين لترتيب تلاميذ فصولهم طبقا لآرائهم فى قدراتهم وتوقعاتهم منهم فى المواقف التعليمية . ومن ثم قام المعلمون بإعداد هذا الترتيب . ثم قام الباحثان بملاحظة اداء المعلمين فى داخل الفصول ومواقفهم من تلاميذهم الذين سبق تحديد ترتيبهم ، وقد لاحظ الباحثان أن المعلمين يميلون إلى تعزيز استجابات تلاميذهم الذين يعتبرونهم من ذوى القدرات العالية . بينما كان موقفهم متسماً بالسلبية بالنسبة للتلاميذ الذين

اعتبروا من ذوى القدرات القليلة ، ولعل هذه الدراسة تشير إلى أن استجابات المعلم تجاه تلاميذه تتأثر إلى حد كبير بالآراء أو الأفكار التى كونها حول كل منهم ، إلا أنه يمكن القول إن المعلم قد يكون مخطئا فى تصوره أو فى رأيه نحو أحد أو بعض تلاميذه من ذوى القدرات البسيطة . ولكنه بشئ من التقدير والتشجيع والتوجيه وإعطاء المزيد من الإحساس بالثقة بالنفس يمكن أن يحقق التلاميذ الضعاف مستويات أفضل ، وعلى الرغم من أنها لاتصل إلى المستويات التى يستطيع تحقيقها ذوو المستويات العالية إلا أنها على الأقل ستكون مستويات أفضل من تلك التى اعتقد المعلم أنهم لايستطيعون تخطيها ، وجوهر هذه العملية هو أننا إذا كنا نسعى إلى توفير وتأكيد الضمانات الكافية لتنظيم المواقف التعليمية على أحسن وجه ممكن ، فإن مسألة نظرة المتعلم إلى ذاته بما تشمله من قدرات تمثل عنصرا رئيسياً وأحد الضمانات الهامة لمثل هذه المواقف ، ولايكفى فى هذا الشأن أن يتصور المعلم أنه يعرف حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم ، ومن ثم يبدأ تخطيطه وتنظيمه للخبرات على هذا الأساس اعتماداً على ملاحظاته أو إستناداً إلى ماجاء فى المراجع أو الكتب المتخصصة فى هذا الشأن ، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى فكر

مختلف ، بمعنى أن المعلم فى حاجة إلى إجراء دراسات موضوعية جادة حول المستويات والحاجات التى يشعر بها تلاميذه ، وبالتالى يكون أقدر على اختيار وتنظيم مواقف الخبرة الجيدة والتى تتيح للجميع القدر المناسب للتفاعل ، بل وسيشعر كل التلاميذ أن هذه المواقف ذات معنى ووظيفة بالنسبة له ، وهو الأمر الذى لايزال معظم تلاميذنا فى حاجة إليه على الرغم من كل الجهد الذى يبذل فى سبيل تطوير المناهج المدرسية ، إذ أن معيار النجاح فى هذا الشأن يتوقف على المعلم ومدى تمكنه من الكفايات اللازمة لتحقيق ذلك .

ويرتبط بهذه العملية أن مايمكن أن يتخذه المعلم من قرارات شأن حاجات التلاميذ سيكون متسماً بالتحيز إلى حد كبير حتى ولو اعتمدت هذه القرارات على قراءات فى سيكلوجية التعلم ، وهذا يعنى أن الحاجة ماسة إلى ضبط التحيز . أى أننا كمعلمين نستطيع أن نتخذ قرارات أقرب إلى الموضوعية إذا مازداد فهمنا لتلاميذنا ، وهذا يتطلب الاقتراب منهم وإقامة علاقات معهم قوامها المودة والصداقة والثقة ، وهى كلها أمور تساعد المعلم فى اختيار الخبرات وتنظيمها وإدارتها بصورة تؤدى إلى نمو الفرد وتعلمه إلى أفضل مستوى ممكن فى إطار قدراته الخاصة التى

تجعل منه فرداً مختلفا عن غيره من زملائه داخل الفصل الدراسي وخارجه ، ولايجب أن ينسى المعلم أنه يعمل داخل الفصل ، وفى هذه الحالة نجد أنه موضع ملاحظة مباشرة من تلاميذه ، هذا الى جانب أنه موضع ملاحظة غير مباشرة من الإدارة المدرسية والتوجيه الفنى وأولياء الأمور بالإضافة إلى كافة المؤسسات الاجتماعية المعنية بعملية التربية ، ومن ثم فإن المعلم الكفء الذى يعمل فى إطار الفهم الكامل لكل هذه الأمور ومراعاته لها فيما يحدد من توقعات أو مستويات فى تعلم تلاميذه داخل الفصل الدراسى سيصبح معلماً من نوع جيد ، ولعلنا فى حاجة إلى القول أن المعلم الذى يشعر بالاطمئنان والثقة والتمكن فى أثناء العمل هو الذى يستطيع أن يصل إلى نتائج طيبة مع تلاميذه ، ولذلك غالبا مانجده يتيح خبرات لتلاميذه تشتمل على تساؤلات تتطلب تفكيراً من التلاميذ وتوجيها ذاتيا ، الأمر الذى لايستطيع المعلم غير الكفء والذى تكون خبراته المتاحة من النوع البسيط والذى لايثير سوى التساؤلات التى تتطلب إجابات محددة تحتويها الكتب المدرسية ، ذلك أن هذا النوع من المعلمين غالبا مايكون قلقاً ومتشككاً فيما يمكن أن يتعلمه التلاميذ نتيجة لما يقوم به من جهد فى التدريس .

سادساً : المعلم كموجه للتعلم :

لايزال الاعتقاد الشائع فى هذا الشأن هو أن المعلم يجب أن يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية ، بمعنى أن مايخططه من الخبرات المربية يجب أن يكون مسئولا عن تنفيذه ، وفى أثناء ذلك يجب أن يمارس عمله بصورة تساعد على توجيه التعلم فى الاتجاه أو الاتجاهات التى تتضمنها الأهداف المحددة لكل خبرة من تلك الخبرات ، ويكون الشغل الشاغل للمعلم فى هذا الصدد هو أن يوفر مواقف للمتعلم يستطيع من خلالها أن يحقق النجاح وأن يشعر به وأن يجنبه الشعور بالفشل . على أن بوجلسكى (B. R. Bugelski) توصل من دراسة قام بهاسنة ١٩٥٦ إلى أن التوجيه الذى يقوم به المعلم داخل الفصل لايعد كافيا من أجل تعلم التلاميذ ، إذ أنه يباعد بين المتعلم والوقوع فى أخطاء . إلا أن الوقوع فى الأخطاء والشعور بها يعد من الأمور الأساسية فى التعلم الفعال ، وذلك لأن المتعلم حينما يقع فى الخطأ سيتعلم سبب وقوعه فيه وبالتالى يكون أقدر على تحاشى الوقوع فيه فى المستقبل ، ولاتتاح مثل هذه الفرص للمتعلم إلا حينما يقف وجها لوجه أمام مشكلات تثير تفكيره ، وتصبح المسألة الجوهرية هنا هى نوع المشكلة ومستواها ، بمعنى

أن جميع المشكلات لاتتساوى من حيث مدى صعوبتها أو تعقدها ، وبالتالى فهى لاتتساوى من حيث ملاءمتها لجميع التلاميذ فى كافة المستويات العمرية ، وهنا يصبح دور المعلم أساسياً فى اختيار المشكلات وفى أسلوب عرضها وبيان جوانبها وتهيئة المتعلم لمواجهتها ، ويتوقف مدى نجاح المعلم هنا على تصوره لأدواره داخل الفصل ، فإذا كان يعتبر ذاته محور العملية التعليمية فإن ماسيترتب على ذلك هو أنه سيفعل وسيقول كل شئ أو معظم مايجب أن يفعل ويقال ، وهو مايعتبره أمراً حيوياً بالنسبة للعملية التعليمية وحصيلتها ، وبذلك يكون مايفعله المتعلم أو مايقوله ليس على درجة كبيرة من الأهمية ، بينما إذا كان المعلم يعتبر نفسه شريكا فى المواقف التعليمية جنبا إلى جنب مع تلاميذه ، وأنهم يجب أن تكون لهم أدوارهم الفعالة سنجد أن ذلك التصور إذا ماترجم إلى ممارسات داخل الصفوف المدرسية ستكون له إنعكاساته المباشرة والتى يمكن أن تتمثل فيما يقوم به التلاميذ من أعمال ومشروعات وأنشطة بكل ما تتطلبه من أنشطة معرفية ومايصاحبها من نواح وتكوينات وجدانية ونفسية حركية . إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن سلوك المعلم فى هذا الصدد يتأثر إلى حد كبير بعدد تلاميذ الفصل ، فالمشكلة التى قد

يشعر بها المعلم مع الأعداد الكبيرة هى أنه قد يصعب عليه ضبط الفصل بالدرجة التى تسمح له بالتحدث إلى التلاميذ ونقل مايود نقله إلى عقولهم ، هذا فضلا عن أنه سيشعر بأنه غير قادر على معرفة الجميع أو التعامل مع أفراد . وهنا سيضطر فى أغلب الأحوال إلى تغيير نظراته إلى الفصل الدراسى وأسلوب العمل فيه ، إذ أنه سيجد أن الأسلوب الأفضل والأكثر ملاءمة للظروف هو أسلوب التلقين التقليدى بكل أخطائه ونواحى القصور فيه ، وقد وجد كونن (Jacob S. kounın) فى دراسة قام بها سنة ١٩٧٠ أن تلاميذ الفصول قليلة العدد كانوا أكثر قابلية للمشاركة الإيجابية فيما يقومون به من أعمال أو أنشطة ، وخاصة إذا ماتوافر الاستعداد لدى المعلم لكى يتيح للتلاميذ فرص المشاركة الفعلية فى المواقف التعليمية . كما لاحظ أن الفصول المدرسية المزدحمة لا يظهر فيها هذا الاتجاه وإنما يكون فى الغالب ، فصلاً تقليدياً يقوم فيه المعلم بكل الأنشطة المتصلة بالعملية التعليمية والتى تنحصر فى الغالب فى مجرد الإمداد بالمعلومات ، هذا فضلا عن أن كونن قد لاحظ أيضا أن المعلم فى الفصول المزدحمة يكون أقل من حيث القدرة على التأثير فى سلوكيات تلاميذه ، والعكس صحيح بالنسبة للفصول المدرسية غير المزدحمة

وفى جميع الأحوال يصبح على المعلم أن يقوم بتوجيه التعلم ، والمقصود بذلك هو أن يحدد بداية نوع ومستوى التعلم الذى يجب تحقيقه فى النهاية ، وبالتالى يكون كل الجهد المبذول فى المواقف التعليمية من أجل تحقيق ذلك ، إلا أن المعلم فى سعيه إلى تحقيق ذلك قد يلجأ إلى الكلام أو التحدث إلى التلاميذ ، ناسيا أو متناسيا أن التلاميذ شركاء له فى أى موقف تعليمى وأن حقهم فى التحدث والنقاش لايقل أهمية عن حقه فى التحدث إليهم ، بل ربما يفوقه من حيث الأهمية ، وهناك من المعلمين من يميلون إلى التحدث معظم الوقت ، وقد تصل نسبة تحدثهم إلى التلاميذ إلى أكثر من ٨٠٪ من الوقت المخصص للدرس ، وقد قام بورج (R. Borg) سنة ١٩٧٢ بدراسة حاول فيها تدريب معلمين على خفض نسبة الوقت المخصص لحديثهم وإتاحة فرص أكثر لتلاميذهم للتحدث ، واستخدم فى ذلك أسلوب التدريس المصغر ، لتدريب المعلمين على المهارات الأساسية اللازمة للتدريس على نحو يسمح للتلاميذ بالمشاركة فيما يجرى من أحاديث أو مناقشات ، وقد كشفت هذه الدراسة عن أن تدريب المعلمين على ذلك ساعد على انخفاض نسبة الوقت المستغرق فى الحديث من جانب المعلم من ٧٠٪ إلى ٥٣٪ إلى

٣٣٪ فى مرحلة تالية ، وقد لاحظ بورج بعد مضى ثلاث سنوات على تدريبهم أنهم أكثر ميلا إلى تشجيع تلاميذهم على المشاركة والتفكير فيما يعرض عليهم من مشكلات وأقل ميلا إلى تكرار الأسئلة التى يوجهونها إلى التلاميذ أو تكرار مايرد منهم من الإجابات ، وقد أظهرت هذه الدراسة أنه يمكن تعديل سلوك المعلم ، كما أظهرت أن المعلم فى حاجة إلى التدريب الدورى ، إذ أن نسبة الوقت الذى يتحدث فيه المعلم وصلت فى مرحلة ما إلى ٣٣٪ ولكنها ارتفعت فى فترة تالية حينما انقطع التدريب حيث بلغت ٤٥٪ وقد استنتج بورج من ذلك أن المعلمين يميلون إلى العودة إلى العادات التدريسية غير المرغوب فيها إذا لم تتح لهم الفرص الدورية للتدريب .

ولعل هذا النوع من البحوث والدراسات يشير بشكل أو آخر إلى أن التربويين يسعون إلى توفير أفضل الظروف الكفيلة بمساعدة المعلم على ممارسة دوره كموجه للتعلم ، إذ أن الموقف التعليمى التقليدى لايعنى بالنسبة للمعلم أكثر من كتاب مدرسى وعملية تلقين مستمرة واستجابة ضيقة من جانب التلاميذ لاتزيد على مجرد ترديد ماألقى على مسامعه ، وهنا يصبح تحسين أو تطوير المواقف التعليمية ليس سوى عامل مساعد للمعلم ليقوم بهذا

الدور على الوجه الأكمل ، ولكن إذا مانظرنا إلى المواقف التعليمية باعتبارها خبرات يجب أن يتفاعل التلاميذ معها ويكتسبوا جوانبها المختلفة تصبح مسألة تطويرها أمراً علمياً يجب أن يستهدف تطوير كافة مكوناته لكي يستطيع المعلم توجيه التعلم الشامل والمتكامل والمتعدد الأبعاد ، فالتعلم المثمر ليس مجرد معارف يكتسبها المتعلم ، ولكنها إلى جانب ذلك – وربما يسبقه – مفاهيم وقيم واتجاهات وتذوق وتقدير ومهارات وغير ذلك من أوجه التعلم التي تشكل في مجموعها شخصية المواطن الذي يرضى عنه المجتمع ، وهنا تصبح المعارف وسائل لتحقيق هذه الأهداف السامية وليست غايات يسعى المعلم إلى تحقيقها لدى تلاميذه ، على أن ذلك لايعد دعوة إلى الإقلال من قيمة المعارف ، ولكن جوهر هذا الاتجاه هو اعتبار المعارف وسيلة لتحقيق تعلم أفضل ، ووجه الأفضلية هنا هو تعدد جوانبه بحيث يتعلم الفرد كيف يفكر وكيف يتعامل مع مواقف الحياة اليومية وكيف يبحث ويسعى وراء المعرفة أينما كانت وكيف يكتب تقريراً وكيف يعتمد على نفسه وكيف يتخذ قراراً وغير ذلك من الأمور التي تجعل منه مواطنا صالحاً بمعنى الكلمة ، وكل هذه الأمور غالبا مايتعذر على المعلم تحقيقها إذا كانت وسيلته الوحيدة

فى هذا الشأن هى المعارف : فالمعارف لاتعنى شيئاً بالنسبة للمتعلم إن لم تكن لها وظيفة بالنسبة لحياته ، ولن يدرك معناها بالقدر الكافى إلا إذا شعر بحاجته وميله إليها ، ونادراً ماتشغل تفكيره إلا إذا شعر بتحديها له ، ولعل هذا كله يعنى أن المعلم كموجه للتعلم مطالب بتخطيط الخبرات وإدارتها على نحو يجعل من كل فرد عنصراً فعالا ونشطا فى المواقف التعليمية ، ويرتبط بهذا الأمر أن يكون المعلم مدركاً منذ البداية لنوع منتج التعلم الذى يرجوه والذى يتوقعه من كل خبرة يقوم بتخطيطها والاستعداد لتنفيذها بالاشتراك مع تلاميذه ، وهنا تكون المعارف مجرد مكون من مكونات الخبرة ولايصبح إكسابها للتلاميذ هو أقصى مايرجوه المعلم .

ويرتبط بهذا الأمر مسألة الواجبات المنزلية التى يكلف بها التلاميذ فى جميع مستويات التعليم العام ، فالمعلم الذى يطلب من تلاميذه على سبيل المثال « استذكار » درس من الدروس ويقول « علينا جميعا أن نذاكر هذا الدرس استعداداً للحصة المقبلة » ، إن مثل هذا المعلم يعكس بهذا القول الاتجاه التقليدى وهو حفظ واستظهار المادة العلمية . خاصة وأنه استخدم مصطلحاً غامضاً يؤدى فى الغالب إلى حيرة التلاميذ ، وهو

مصطلح« نذاكر »فهل يقصد المعلم أن يقرأ كل تلميذ درسه ، أم المطلوب هو استخراج مايصعب فهمه أم التلخيص أم غير ذلك ، ولعلنا نلاحظ أن مثل هذا الأسلوب يجعل التلاميذ أكثر حرصاً على حفظ واستظهار المادة لأنهم يدركون مسبقاً أن المعلم حينما يسأل فإن أسئلته ستكون من النوع الذى لايتطلب فى الغالب سوى مهارة معرفية محددة وهى التذكر أو الاسترجاع ووسيلة ذلك هى التلخيص والحفظ . ولذلك ترتفع قيمة المذكرات والمختصرات التى تحتويها الكتب الخارجية أو الإضافية ، والتى تعتمد أساساً على العرض الموجز لمحتويات الكتاب المدرسى لكى تيسر على المتعلم عملية حفظها ، ومن هنا تفشت ظاهرة انصراف التلاميذ عن الكتب المدرسية والبحث عن الكتب الخارجية والسعى وراء الدروس الخصوصية وغيرها من الوسائل التى يمكن أن تساعده فى تقديم المادة العلمية فى صيغ تلغرافية ، وبذلك تعد الواجبات المنزلية مظهراً آخر من مظاهر الفكر التربوى التقليدى والتى لاتتفق مع المفهوم المتطور للمعلم كموجه للتعلم ، إذ أن الواجب المنزلى فى ضوء النظر إلى العلم من وجهة النظر هذه يعتبر موقفاً مربياً أو خبرة مربية ، بمعنى أنه من المتوقع أن يمارس المتعلم عمليات معرفية راقية فى أثناء

تعامله مع الواجب المنزلى ، وهو فى أثناء ذلك أيضا يستند إلى اتجاهات وقيم ومهارات أساسية سبق له اكتسابها من خلال مواقف أو خبرات الفصل المدرسى ، واستناداً إلى هذا المبدأ يصبح الكتاب المدرسى أحد المصادر التى يستخدمها التلميذ فى منزله وليس المصدر الوحيد ، فقد يكون عليه الرجوع إلى دائرة معارف مناسبة أو برنامج إذاعى أو تلفزيونى ، وقد يستخدم حقائق تعليمية أو أجهزة معملية أعدت للاستخدام المنزلى الفردى ، وقد يكون الواجب المنزلى على هيئة تقرير أو مقال يكون على التلميذ إعداده فى منزله ومناقشته فى الفصل مع زملائه وتحت إشراف معلمه ، وقد يتطلب الواجب القيام بزيارة لمؤسسة أو مكتبة أو ورشة أو معمل أوغير ذلك من المصادر التى توفر للتلميذ المادة والبيانات والمعلومات العلمية اللازمة له ، ووفق هذا التصور المغاير لطبيعة الواجب المنزلى ومتطلباته من المتعلم يصبح متحملا لمسئولية متعددة الجوانب ، ويكون فى موقف يتطلب مهارات واتجاهات أساسية لاوجود لها فى الغالب فى ظل الواجب المنزلى التقليدى ، على أن المتعلم فى هذا الصدد غير مطالب بأن يمارس مهارات لاتتوافر لديه وإنما المتوقع أن يكون المعلم قد أتاح له الفرص الكافية للتدريب عليها

والاستعداد لمواجهة مثل هذه المواقف ، ولاشك أن المتعلم فى هذا المجال فى حاجة إلى درجة عالية من الثقة بالنفس ، وهو الأمر الذى يحتاج إلى جهد مكثف منذ البداية ، بحيث يكون هذا الجهد مخططا ومقصوداً ، بمعنى أن المعلم لابد أن يتبنى وجهة نظر مؤداها أن التعلم لايعنى مجرد اكتساب المعارف ، ولكنه يعنى اكتساب جوانب تعلم متعددة هى التى تعتبر الأساس الصالح الذى يستطيع المتعلم من خلاله أن ينجز واجباته المنزلية فى إطار هذا المفهوم غير المألوف فى مدارسنا حتى الآن ، ويرى البعض أن أولياء الأمور يجب أن يتحملوا جانباً من المسئولية إزاء مايكلف به التلميذ من الواجبات المنزلية ، بينما يرى البعض أن تدخل أولياء الأمور وإشرافهم على الأبناء فى هذا الصدد يؤدى فى الغالب إلى الإقلال من فرص الاعتماد على النفس ، ويذهب البعض الآخر إلى ماهو أبعد من ذلك فيلجأون إلى الدروس الخصوصية والكتب الخارجية والملخصات ، وهى كلها أساليب مناسبة من وجهة نظر التربية التقليدية ، بينما لو نظرنا إلى هذه المسألة من الزاوية الأخرى- أى من وجهة نظر التربية التقدمية سنجد أن المتعلم يجب أن يقوم بواجبات سواء قام بإجرائها فى المدرسة أو فى المنزل ، وسواء

بمساعدة المعلم أو أولياء الأمور ، إذ أن المهم هنا هو أن يتعلم الفرد وأن يكتسب من العادات والمهارات مايساعد على بناء شخصيته واكتسابه للقدرة على تعليم نفسه واكتسابه ميولا طيبة نحو المعرفة عامة والمواد المدرسية خاصة ، وعندئذ سنجد أنه أكثر إقبالا وتحمساً لإنجازها وخاصة إذا كانت تشبع حاجة لديه أو تجيب عن تساؤل يثور فى نفسه أو تحل مشكلة يشعر بها .

وعلى الرغم من تشكك الكثيرين وخاصة من أولياء الأمور فى جدوى الواجبات المنزلية بالنسبة للتلاميذ وسعيهم لدى المعلمين للإقلال من كم الواجبات التى يكلفون بها أبناءهم ، على الرغم من ذلك سيظل الواجب المنزلى عاملاً هاما وفعالا فى مسار العملية التعليمية . وخاصة أنه لايوجد دليل حتى الآن على عدم أهميته . ولكن مايمكن استنتاجه على وجه العموم هو أن المعلم حينما ينجح فى زيادة مستوى دافعية تلاميذه وحينما يخطط الواجبات المنزلية على نحو سليم فإن ذلك يمكن أن يحقق الفائدة من هذا الجانب الهام فى العملية التعليمية ، والذى يعد جانبا مكملا لما يخططه المعلم وينفذه من الخبرات داخل الفصول المدرسية . وتجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن المتعلم إذا ماشارك فى تحديد أهداف وإجراءات أى عمل أو نشاط سواء

كان صفيا أو غير صفى فإنه سيكون فى الغالب أكثر استعداداً وتقبلا وتحمساً له ، بينما إذا فرض عليه هذا العمل أو ذاك النشاط فسيقبل على العمل فيه دون رغبة حقيقية ودون اهتمام ، لأنه عمل كلف به عن طريق الإجبار لا الاقتناع .

ويرتبط بهذا الأمر أيضا أن المعلم يجب أن ينتبه إلى أنه ليس بالضرورة ان يكلف جميع تلاميذ الفصل الواحد بواجب منزلى واحد أو قدر ثابت من الأعمال المنزلية . فربما كان من الأفضل أن يكون هناك تنوع فى الأعمال والواجبات من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفق مايراه المعلم مناسبا فى ضوء درايته بمستويات تلاميذه وحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم ، وفى جميع الأحوال تصبح مسألة وضوح المبادئ الأساسية والقواعد المحددة لإجراء الواجبات المنزلية من أهم الأمور بالنسبة للمتعلم والتى يجب أن يعنى بها المعلم فى توجيه لعملية التعلم وضبطها .

الفصل الثاني

أدوار المعلم في الطرق الفردية والجماعية

يحتاج المعلم عادة إلى معايير يستطيع من خلالها الحكم على مدى نجاح الطريقة أو الطرق التي يستخدمها في تدريسه ، ومن أهم المعايير التي يمكن استخدامها في هذا الشأن عائد الطريقة ، فقد يكون العائد قليلا ممثلا في شكل حقائق ومعارف اكتسبها التلاميذ ، وقد يكون في شكل مفاهيم وتعميمات تم تكوينها لدى التلاميذ ، وقد يكون في شكل ميول نجح المعلم في إثارتها لدى تلاميذه من خلال مااستخدمه من طرق ، وفي جميع الأحوال يستطيع المعلم أن يزن قيمة ماتوصل إليه تلاميذه بالمقارنة بما نصت عليه الأهداف ، ولما كانت الأهداف التي يرجى تحقيقها تختلف من موقف إلى آخر ، لذلك فمن الطبيعي أن تختلف الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المعلم في كل منها ، إذ أن مايختاره منها يرتبط أساساً بنوع الأهداف ومستواها ، وبالتالي تكون الأهداف هي المحور الذي يقوم عليه أي جهد يبذله المعلم سواء في تحديد جوانب المحتوى المرتبطة بها ، أوفي

اختيار مايناسبها من طرق التدريس والوسائل والأنشطة الأساسية أو التكميلية وأساليب التقويم المختلفة .

وهناك طرق عديدة تستخدم فى عملية التدريس ، ويمكن تصنيف هذه الطرق بصورة عامة إلى طرق تعتمد على المعلم كلية أو غالبا ، وطرق أخرى تعتمد على المتعلم أساساً مع إشراف وتوجيه من جانب المعلم . وهذان القسمان فى واقع الأمر يرتبطان أشد الارتباط بحركة تطور الفكر التربوى وانعكاساته على الممارسات التربوية ، فالطرق التلقينية إنعكاس للتربية الكلاسيكية بكل ماتحمله من مقومات ، كما أن الطرق التى تعتمد على نشاط المتعلم وفعاليته فى المواقف التعليمية انعكاس للتربية التقدمية بكل صورها سواء فى مراحلها المبكرة أو المتطورة ، ولاشك أن هذه الطرق سواء التقليدية أو التقدمية هامة فى العملية التعليمية ، ولكن يبقى هناك تساؤل هام وهو هل تتساوى كل الطرق فى قيمتها ، أى فى عائدها ؟ والإجابة عن ذلك هى النفى بالتأكيد ، إذ أن (ستوفال) Thomas F. Stovall قام سنة ١٩٥٨ بدراسة أورد فيها مقارنة بين سبع وعشرين دراسة حاولت أن تبحث فى الفروق بين طرق تنتمى إلى الاتجاه التقليدى وطرق أخرى تنتمى

إلى الاتجاه التقدمى ، أى مقارنة طرق تعتمد أساساً على المعلم وطرق أخرى تعتمد على نشاط المتعلم وفعاليته ، وقد أشار ستوفال إلى أن تلك الدراسات توصلت إلى أن الطرق التى تعتمد على المعلم أساساً يمكن أن تحقق الفائدة إذا ماكانت المواقف التعليمية تستهدف مساعدة التلاميذ على التمكن من حقائق ومعارف علمية معينة ، كما لاحظ أن الطرق التى تعتمد على مشاركة المتعلم فى المواقف التعليمية ومنها المناقشة كانت لها الأولوية فى إثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيههم إلى التفكير الناقد ، ومساعدتهم على فهم المادة العلمية بصورة أكثر عمقاً ، بالإضافة إلى تمكنهم من مهارة تطبيق ماتم تعلمه فى مواقف أخرى ، وتفسير المواقف والأحداث والتوصل إلى أدلة مقبولة ، كما أشار ستوفال أيضا إلى أن هذه الطرق كان لها فضل واضح فى تشكيل اتجاهات التلاميذ وقيمهم مما انعكس بصورة مباشرة على سلوكياتهم ، وعلى الرغم من أهمية استخدام مثل هذه الطرق إلا أن الملاحظ أن هناك من المعلمين من يتدخل فى مجرى المناقشة بين التلاميذ فى مسألة أو مشكلة ما فيثير أمراً ليس على درجة كبيرة من الأهمية ، مما يؤدى فى معظم الأحوال إلى أن يفقد التلاميذ اهتمامهم . فعلى سبيل المثال إذا كلف المعلم أحد

التلاميذ بقراءة فقرة من كتاب وطلب إلى الجميع الاستماع إليه لمحاولة الإجابة عن الأسئلة المحددة من قبل ، وبعد الانتهاء من القراءة طلب من الجميع أن يفكروا قليلا قبل الإجابة ، وهنا اكتشف المعلم أن أحد التلاميذ قد فقد قلمه ، فقام بتوبيخه على النحو الآتى :

المعلم: لماذا لاتكتب ؟

التلميذ: ضاع قلمى .

المعلم: ولماذا ضاع قلملك ؟ (فترة سكون وانتباه فى الفصل) .

المعلم: من يضيع قلمه فهو مهمل ؟ مالون قلمك ؟

التلميذ: أسود .

المعلم موجها كلامه إلى تلاميذ الفصل: هل وُجد أحدكم قلما لونه أسود ؟ إجابة جماعية: لا

المعلم: وبماذا ستكتب الآن ؟

التلميذ سأكتب الإجابة فى المنزل .

المعلم يجب أن تكتب هنا لافى المنزل .

المعلم: هذا قلم أخر أكتب به وسلمه لى فى نهاية الدرس ، ولاحظ أنك لابد أن تحضر قلمك فى الصباح ...الخ إن مثل

هذه المسألة الجانبية لاشك أنها تعتبر مدعاة لتشتت انتباه التلاميذ ، وربما تؤدى إلى فقدان قدر كبير من التحمس والاهتمام بالموضوع الذى يفترض أنهم يناقشونه ويستعدون للإجابة عن الأسئلة المتعلقة به ، وبالتالى فإن تكرار هذا النوع من المواقف يؤدى فى كثير من الأحيان إلى الشعور بالفتور واللامبالاة من جانب التلاميذ ، الأمر الذى يعد غاية فى الخطورة بالنسبة لبناء شخصية الفرد .

ويرتبط بهذا الأمر أيضا أن الطرق التقليدية تسعى أساساً إلى إكساب المتعلم قدراً من المعارف والحقائق ، وبذلك يميل المتعلم إلى عمليات التلخيص والجدولة وعمل القوائم وغير ذلك من الأساليب التى تيسر له عملية الحفظ والاستظهار ، وهذا الأسلوب فى الواقع ليست له قيمة تذكر . إذ أن كل - أو معظم - مايستوعبه المتعلم سرعان ماينسى . وخاصة إذا لم تكن له وظيفة عملية أو تطبيقية فى حياته . بينما تسعى الطرق التقدمية إلى تحقيق أهداف أخرى متعلقة ببناء شخصية الفرد . وبذلك نجد أن الحقائق والمعارف تتم دراستها وتعلمها فى إطار كلى ، بمعنى أنه لابد وأن يتبين المتعلم علاقة مايتعلمه من هذه الجزئيات بالكليات التى تنتمى إليها ، كما لابد أن يتبين المعانى

الحقيقية التى تنطوى عليها ، وكذا المجالات التطبيقية التى يمكن أن توظف فيها ، وإلا أصبحت المسألة فى النهاية مجرد عمليات تصنيف وحفظ واسترجاع .

ولعلنا نلاحظ أن الأخذ بهذا الاتجاه أو ذاك يعتمد على مدى كفاءة المعلم ، فهو يستطيع أن يجعل من المواقف التعليمية خبرات غنية تثير الاهتمامات وتشجع على التفكير ، وتساعد فى بناء الاتجاهات والقيم ؛ وغير ذلك عن جوانب التعلم المرغوب فيها ، كما أنه يستطيع أن يجعل من تلك المواقف خبرات تؤدى إلى النفور وعدم التحمس ، وعائد هذا كله إما منتج غنى وفير وإما منتج ضحل لاقيمة له . والمعلم فى هذا الشأن ليس مجرد ناقلا للمعارف ،ولكنه قبل ذلك مربٍّ مطالب بتعديل السلوك ، أى بناء شخصية الفرد ، وبذلك تصبح محتويات أى كتاب مدرسى مهما اجتهد المربون فى اختيار محتواه وتنظيمه وإمداده بالوسائل التعليمية الكافية مجرد وسيلة شأنها أى وسيلة تعليمية أخرى ، والمدخل السليم لذلك هو الطرق التى تعتمد أساساً على استغلال نشاط المتعلم وإمكاناته العقلية واهتماماته ، ومن ثم يصبح اعتماد المعلم فى عملية التدريس على الطرق الفردية التى يكون هو محورها أمراً مرفوضاً من المنظور التربوى .

ولعل ذلك يدعونا إلى القول ان المعلم إذا مااستخدم طرقا تعتمد عليه فى معظم الأحيان (أى الطرق الفردية) فهذا يعنى غالبا أسلوبا فرديا تسلطيا فى أثناء التدريس . حيث يميل إلى فرض آرائه على الآخرين ووضع قيود على مختلف سلوكياتهم . ومثل هذا النوع من المعلمين يجعل من نفسه المصدر الوحيد للمعرفة والمصدر الوحيد للسلطة الذى يجب الرجوع إليه فى كل شئ متعلق بالعملية التعليمية .

ويتضح من ذلك أن مثل هذا المناخ الذى يدعمه المعلم يعنى تجاهله لحقوق التلاميذ فى أن يكون لهم آراء وميول خاصة بهم . وفى أن تكون لهم دوافع تتأثر بها سلوكياتهم التى تأخذ أشكالا قد يرضى عنها أو لا يرضى عنها المعلم . وأنهم يشعرون بمشكلات يسعون إلى حلها . وأن المواقف التعليمية هى المجال الذى يجب أن يشعر فيه المتعلم بالإشباع وتحقيق الذات . ومع ذلك نجد من يقول إن المعلم خبير وأكثر دراية بما ينفع وبما يضر . وأن خبراته هى التى توجه عمله وتفاعلاته مع تلاميذه . وأنه يحمل المسئولية كاملة فيما يتعلق بالتعلم الذى يحققه تلاميذه . وعلى الرغم من صدق وجهة النظر هذه إلا أن ما يجب تأكيده فى هذا الشأن هو أن المعلم لديه تلاميذ ينتمون

إلى نوعيات ومستويات ثقافية متباينة ، كما أن قدرتهم على درجة كبيرة من التفاوت ، فضلا عن أن ما يملكونه من المفاهيم والاتجاهات والقيم ليس بقدر أو نوع واحد ، ومن هنا فإن التعامل مع الجميع على قدم المساواة يعد أمراً مرفوضاً من وجهة نظر علم النفس التعلمي وكذا من وجهة نظر الاتجاهات الحديثة فى التدريس بشكل عام .

ولاشك أن هذا الأمر يعتمد على كثير من العوامل لعل أبرزها :

(١) مدى تمكن المعلم من الكفايات اللازمة لتنفيذ المناهج التى تقع فى دائرة تخصصه ، إذ أن نجاح المعلم فى هذا الشأن لايتطلب تمكنه من المادة العلمية فقط كما يتصور البعض ، ولكنه يتطلب أيضا – وربما قبل ذلك - أن يكون قادراً على تناول المادة العلمية المتضمنة فى الكتاب المدرسى أو غيره من المصادر بصورة تجعل لها معنى بالنسبة للتلاميذ . وهذا يعنى استخدام المادة العلمية فى تخطيط الخبرات المناسبة وإداراتها على نحو ييسر التعلم فى اتجاه الأهداف المحددة لكل منها .

(٢) مدى رضاه عن المهنة وتقبله لها ، فالمعلم المحب لمهنته يستطيع أن يمارس عمله بنجاح ، إذ أنه يكون متحمساً ،

ومستعداً للعطاء ، وبالتالى يجتهد فى سبيل توفير خبرات غنية . وهو بذلك يختلف عن ذلك النوع من المعلمين الذين فرضت عليهم مهنة التدريس ، أو الذين التحقوا بها دون استعداد حقيقى لممارستها ، وهذه مسألة يجدر الاهتمام بها منذ بداية الإعداد للمهنة ، وقد يفرض هذا دراسة إهتمامات وميول واتجاهات المتقدمين للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين .

(٣) مدى الحرية المتاحة للمعلم فى تنفيذ المنهج ؛ فالشئ المؤكد هو أن المعلم حينما يتولى مسئولية تنفيذ أى منهج دراسى تنعكس اتجاهاته وقيمه ومدى استعداده للعمل بهذه المهنة على نوع ممارسته داخل الفصل حينما يواجه تلاميذه وحينما يتفاعل معهم فى أى موقف تعليمى ، ولذلك فإنه على الرغم من أن مخططى المناهج يضعون تصوراتهم عن الأسلوب الذى سينفذ به المنهج حينما يتناوله المعلم ، إلا أنه نتيجة لذلك نجد أن أسلوب التنفيذ يختلف بدرجات متفاوتة من معلم إلى آخر عن ذلك التصور الذى وضعه الخبراء ، ومن ثم فإنه من الضرورة بمكان أن يتوافر للمعلمين قدر من الحرية فى تنفيذ المناهج بحيث يستطيعون التجريب والابتكار والتطوير فى ضوء مايدركونه من ميول وحاجات واهتمامات واتجاهات لدى التلاميذ الذين

يتفاعلون معهم ، إذ أن مخططى المناهج لايستطيعون إلا من خلال دراسات علمية حصر كل تلك النواحى على مستوى المجتمع كله ، وبالتالى فإن المعلم كخبير فى الميدان هو الذى يستطيع أن يصدر القرار بشأن مايعتبر مناسبا ومالا يعتبر ذلك .

(٤) نوع التوجيه الفنى السائد : فالموجه الفنى شأنه فى ذلك شأن المعلم يعكس نوع الفكر الذى يستند إليه المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقويما ولذلك فالموجه المتسلط يشارك فى تكوين نفس الصفة لدى المعلم الذى يبدأ بدوره فى ممارسة هذا السلوك فى كافة تعاملاته مع التلاميذ . ولذلك يمكن القول أن المعلم المتسلط لايصلح للعمل فى هذه المهنة . ونفس الأمر ينطبق على الموجه والمدير ، لأن المدرسة ماهى إلا مؤسسة معنية بتربية الأبناء ، وهى فى ممارستها لهذا الدور لاتقل أهمية من حيث المسئولية عن الأسرة ، ومع ذلك فقد يوجد موجه ديموقراطى . وقد يجد فى نفس الوقت معلما متسلطا . وهو فى هذا الصدد مسئول عن تعديل سلوكياته نصحاً وتوجيها وإرشاداً وتقويما . لأن الموجه قيادة تربوية من نوع متميز . فهو الذى يعرف كل معلم . وهو الذى يدرك نواحى القوة والضعف فى الأداء التدريسى لكل منهم . ومن ثم فهو الذى يستطيع تعديل

مسار كل منتجاته خاطئا باسلوب تربوى رشيد وخاصة إذا ماتوافرت لديه الكفايات اللازمة للتفاعل مع جميع المعلمين بروح تسودها المودة والصداقة .

الفصل الثالث

إدارة الإتصال في المواقف التعليمية

تعتمد العملية التربوية على مايجرى من اتصال بين جميع الأطراف التى تضمها المواقف التعليمية ، وهى بذلك لاتختلف عن أية عملية اجتماعية أخرى ، ويعتبر الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال ، وهناك إلى جانب ذلك الإيماءات واستخدام الأيدى وعضلات الوجه وغير ذلك من الوسائل التى يعتمد عليها الاتصال غير اللفظى ، ولكن ما يهمنا فى هذا المجال هو الحديث ، وهو فى هذا الصدد أداة التعلم ، فالفرد الذى لا يكون قادراً على المشاركة فيما يجرى من اتصال فى المواقف التعليمية لايمكن أن يتعلم على النحو المرغوب فيه ، هذا كما أن التدخل المستمر من جانب المعلم فيما يجرى من اتصال بين التلاميذ يقلل من عائد هذه العملية . والمشكلة الرئيسية فى هذا الشأن هى أن المعلم الذى يستخدم طرقاً تعتمد عليه فى معظم الأحيان يعتبر أن وظيفة الحديث أو الكلام هى نقل الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ ، وبالتالى فإن جوهر الاتصال هنا هو

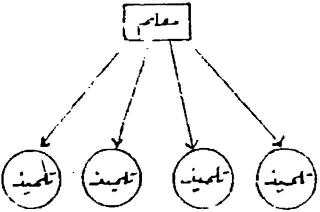
مايجرى من حديث بينه وبينهم من اجل الوصول إلى هذه الغاية ، وبالتالى فهو لايشعر غالبا بأهمية الحديث الذى يجرى بين التلاميذ وبينهم وبينه من أجل غايات أخرى تفوق تلك الغاية من حيث الأهمية.

والاتصال الجيد يجب أن يكون فى اتجاهين أو ثلاثة ، أى من المعلم إلى التلاميذ ، ومن التلاميذ والمعلم ، ومن خلال ذلك يجب أن يكون هناك اتصال بين التلاميذ ،وبالتالى لايمكن الادعاء بأن هناك نمطاً واحداً للاتصال فى الفصول المدرسية ، ولعل هذا يدعونا إلى إلقاء الضوء على أنماطه الأساسية:

النمط الأول:

يوضح هذا الشكل أحد انماط التفاعل أو الاتصال بين

شكل (١)



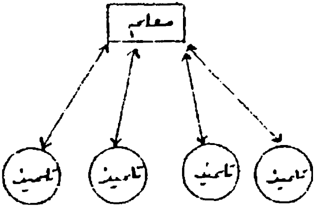
المعلم وتلاميذه ، ويلاحظ أن الاتصال وحيد الاتجاه . بمعنى أن المعلم يرسل ولا يستقبل ، أى يرسل مايود قوله أو نقله إلى عقول تلاميذه ، دون رغبة فى أن يبادر التلاميذ بالمشاركة ، ودون أن يتوقع قيامهم بذلك . وهذا النمط الاتصالى هو أقل الأنماط من حيث الفعالية . إذ يتبين منه أن التلاميذ يأخذون موقفاً سلبياً مطلقاً ، بينما يتخذ المعلم موقفاً إيجابياً . وهذا النمط يشير فى جوهره إلى الأسلوب التقليدى فى عملية التدريس والذى يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تعى وتردد مايرد إليها من المصدر الخارجى والمتمثل فى معلم يجيد فن الإلقاء ويجعل من نفسه مصدراً وحيداً للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أى دور فى مثل هذا النوع من المواقف .

ولعلنا نلاحظ أن حصيلة التعلم هنا تكون مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ ، وهى حصيلة هزيلة مشكوك فى قيمتها التربوية إذا ماقورنت بجوانب التعلم التى يجب أن تؤدى إليها المواقف التعليمية المربية .

النمط الثانى :

وهذا النمط يعد أكثر تطوراً وفعالية من الموقف الأول ، إذ يتضح منه أن المعلم يسمح بأن ترد استجابات من التلاميذ ، وفى

شكل (٢)



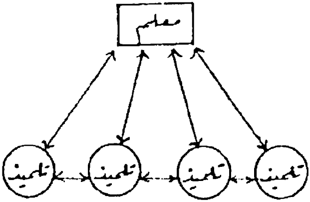
هذه الحالة نجد أنه يسعى إلى تعرف صدى ماقاله أو ما حاول نقله إلى عقول التلاميذ . فى كثير من الأحيان يشعر المعلم أن مايقوله ربما لايكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو الذى يرجوه ويتوقعه ، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الاستفادة التى حققها تلاميذه . وهو بذلك يحتاج إلى تغذية راجعة . ومع ذلك فهو يظل فى الخط الذى حدده منذ البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول التلاميذ . أى أن ماسمح به من استجابات ليس من أجل دفع حركة الاتصال والتفاعل مع التلاميذ ولكنه لمجرد التأكد من أن ماقاله كان له الصدى المرغوب فيه لدى تلاميذه . وهذا النمط فى اختلافه مع النمط الأول يعنى أن المعلم يسمح بأن يكون

الاتصال ثنائي الاتجاه ، ولكنه يعتمد عليه أساساً ويبدأ منه منحها إلى تلميذ معين ثم يرتد من ذلك التلميذ إلى المعلم ثانية . وبطبيعة الحال فإن هذا النمط لايسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر ، ولكن يظل المعلم هو محور الاتصال وتكون استجابات التلاميذ مجرد وسائل لتدعيم سلوك المعلم فى الأداء التدريسي التقليدي .

النمط الثالث :

وهو أكثر تطوراً من النمط الثانى ، إذ أن المعلم يسمح فيه بأن يجرى اتصال بين تلاميذ الفصل ، ومعنى هذا إتاحة الفرص لهم للتعلم من بعضهم ، إذ أن لكل تلميذ مفاهيمه واتجاهاته ومعلوماته ومهاراته التى تعكس خبرات كل منهم فى مواقف

شكل (٣)

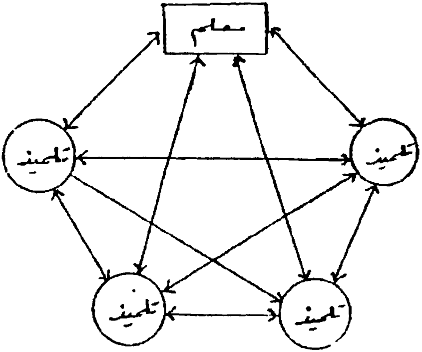


سابقة فى المنزل والبيئة ، نتيجة لتجربة أو قراءات خارجية أو برامج إذاعية أو تلفزيونية أو زيارات ورحلات . وغير ذلك من مصادر المعرفة . وبالتالى فان المعلم فى مثل هذا الموقف ليس بالمصدر الوحيد للتعلم ، ولكنه سمح لتلاميذه بتبادل الخبرات ، وهذا فى حد ذاته يعد أمراً مفيداً ، إذ أنه يقول مايود قوله للتلاميذ ، ويطلب منهم استجابات ليتأكد منها أن ماقاله كان له الصدى المتوقع لديهم ، وفى الوقت نفسه يسمح للجميع بتبادل الرأى ووجهات النظر ؛ وهذا النمط من أنماط الاتصال يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة . وهى كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء فى مجرى حياتهم اليومية .

النمط الرابع :

يتبين من هذا الشكل أن المعلم يسمح بفتح قنوات عديدة للاتصال . وهو بذلك يختلف عن موقف المعلم فى النمط الثالث حيث كان يجرى الاتصال بينه وبين عدد محدود من التلاميذ . ولكن فى هذا النمط يبدو أن هناك فرصاً عديدة للاتصال سواء بينه وبين التلاميذ ، أو بينهم وبين بعضهم الآخر . وفى هذه الحالة يمكن القول أن هذا النمط يعد أكثر الأنماط تطوراً إذ

شكل (٤)



تكون الفرص متاحة بشكل أفضل للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد على أن ينقل كل تلميذ فكره وخبراته إلى الآخرين .

ويمكن القول أنه من السهل أن نضع أكثر من هذه الأشكال الأربعة التي تمثل أنماطاً للاتصال في داخل الفصول المدرسية ، ولكن المشكلة الرئيسية هي كيفية تطبيقها على المستوى التنفيذي ، إذ أن المعلم في معظم الأحوال يكون ملتزماً بمادة الكتاب المدرسي الذي تتوقع السلطات الإشرافية أن يقوم

بتدريسه فى وقت محدد ومعلوم منذ بداية العام الدراسى . ولذلك نجده أكثر ميلا إلى استخدام النمط الذى يساعده على ذلك فى الوقت المحدد . هذا كما يلاحظ أن هناك من المعلمين من يخشون عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة ، بحجة أنها ستؤدى إلى الفوضى وارتفاع أصوات التلاميذ مما قد يسبب له حرجاً أمام الإدارة المدرسية . هذا كما أن هناك من المعلمين من يرغبون فى إدارة أنماط متطورة من الاتصال ولكنهم فى كثير من الأحيان لايرون - كما لايرى تلاميذهم - الفرص التى يمكن استغلالها فى هذا الشأن . ونقطة البداية هنا هى المعلم ، فهو يجب أن يؤكد معنى أساسياً لدى تلاميذه وهو أن لهم الحق كاملا فى التحدث والتعبير عن أنفسهم وآرائهم بمنتهى الحرية والانطلاق . إذ أن التلاميذ كثيراً مايخشون التحدث أو التعبير عن آرائهم خشية لوم المعلم لهم . وخوفاً من سخرية الآخرين . وفى هذه الحالة يجب أن يضع من الضوابط مايساعد على منع الاستجابات غير المناسبة من جانب التلاميذ وأن يؤكد للجميع أن كل ماسيقال سيكون موضع اهتمام من الجميع . وهذا كله يعتمد على أسلوب التدريس الذى يستخدمه المعلم . إذ يتحدد من خلاله مسار التدريس .

وقدر الحرية المتاح للتلاميذ فى المواقف التعليمية . بل ونحدد أيضا مدى استجابة التلاميذ فى هذا الشأن . ولعله من اللازم هنا أن نعود إلى تأكيد ماسبق قوله من أن الموقف التعليمى الذى يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلمه يؤدى إلى حصيلة تعلم أفضل .

وبناء على ذلك يمكن القول أن اكتساب المتعلم لمهارات الاتصال يعد من أهم أهداف التربية . فهى تساعده على القراءة الناقدة واستخدام المفاهيم التى يتعلمها فى مواقف الحياة اليومية ، ومناقشة المواقف والأحداث المحلية والعالمية والتى تنقلها إليه وسائل الإعلام . بل وربما يؤدى عدم تمكنه من تلك المهارات إلى ميله لمخالفة القواعد والقوانين التى يقرها المجتمع . إذ أنه يكون آنذاك غير قادر على فهمها أو التعبير عن نفسه بطريقة مقبولة من وجهة نظر المجتمع . هذا فضلا عن أنه يكون غالبا أكثر ميلا إلى السلوك الفردى والابتعاد عن أشكال السلوك الجماعى ، وأكثر إحجاماً عن المبادأة ومشاركة الآخرين فى أنشطتهم . وبالتالى فإن المعلم مسئول مسئولية كاملة عن توفير المناخ المناسب لاكتساب مهارات الاتصال . ذلك المناخ الذى يشعر فيه الجميع بالحب والمودة والصداقة من جانب المعلم . مما

يساعد على تشجيع الاتصال والتفاعل وتيسيره ، بدلا من المناخ الذى يشعر فيه التلاميذ بالإحباط وفقدان الصلات بينهم وبين معلمهم .

الفصل الرابع

النظام في المواقف التعليمية

يختلف المعلمون في نظرتهم وفهمهم لمصطلح النظام . فهناك فريق يعتبر أن النظام هو امتثال التلاميذ للأوامر والتعليمات المحددة لسير العملية التعليمية . وهذا الأمر يعني السكون والصمت من جانب التلاميذ . والتنفيذ الفوري لكل مايصدر من المعلم من توجيهات وأوامر . وهذا يشير إلى أن هذه الاستجابة من جانب التلاميذ لهذا التصور من جانب المعلمين ليس سوى مظهر من مظاهر التربية الكلاسيكية . بيد أن هذا الصمت أو السكون هو صمت وسكون وقتي . بمعنى أنه يهدف إلى مساعدة المعلم على القيام بدوره في نقل المعارف وتلقينها للتلاميذ . وهناك فريق ثان يرى في هذا المصطلح معنى آخر . وهو أن التلاميذ يحتاجون إلى توجيه من جانب الكبار . حيث يؤدي هذا التوجيه إلى الامتثال للضوابط التي تضعها المدرسة والتي تعبر بصورة أو بأخرى عن الفكر التربوي السائد في المجتمع . ويرى هؤلاء وأولئك أن التلاميذ لابد أن يتعرضوا لعقاب بكل أشكاله حتى يمكن تعديل مسار سلوكياتهم .

وهناك فريق ثالث يرى فى مصطلح« النظام »معنى ثالثا وهو أن يكون التلميذ قادراً على وضع قيود وضوابط على مختلف أشكال السلوك غير المرغوب فيها كما يرى البعض الآخر أن الالتزام بالنظام فى أى موقف تعليمى يجب أن ينبع من طبيعة العمل الذى يقوم به المعلم مع تلاميذه وإجراءاته ، وفى ضوء ذلك يمكن القول أن هناك أربعة أنماط أو أساليب يمكن أن يستخدمها المعلم فى سبيل توفير المناخ المناسب للتوصل إلى حصيلة التعلم المرغوب فيها ، وهذه الأنماط أو الأساليب هى :

١- النظام الذى يفرضه المعلم من خلال التعليمات والأوامر والعقاب .

٢- النظام الذى تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتماعية السائدة .

٣- النظام الذى يفرضه الفرد على نفسه من خلال الالتزام بمعايير سلوكية معينة .

٤- النظام الذى تفرضه طبيعة العمل المشترك الذى يقوم به المعلم مع تلاميذه .

وسنحاول فيما يلى إلقاء المزيد من الضوء على كل من هذه الأنماط :

أولا : النظام الذى يفرضه المعلم من خلال التعليمات والأوامر والعقاب :

على الرغم مما قد يبدو من عدم تقبل لهذا النمط لأول وهلة ، ولكن الواقع أن هناك حاجة إلى استخدامه فى بعض مراحل التعليم . ففى السن التى يذهب فيها الطفل إلى دور الحضانة ينتقل من مكان إلى آخر ويلعب مع رفاقه . وبالتالى فإن الأطفال فى هذه المرحلة ليسوا مطالبين بالتزام قواعد النظام كما تراه المدرسة ، ولكنهم فى حاجة إلى التوجيه ، خاصة وأنه نادراً مايوجد شئ مما تصل إليه أيدى التلاميذ يخشى تحطيمه . هذا كما أن تدخل المعلمين فى هذا الصدد قلما يحدث إلا إذا تعرض طفل للخطر ، بينما يلاحظ أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يحتاجون إلى مزيد من التوجيه والضبط من جانب المعلمين لأنهم لايدركون كيف يكون العمل واللعب مع مجموعات كبيرة ، إلا أنهم من خلال ماتباح لهم من مواقف تعليمية منظمة يمكن أن يشعروا بالأمان ويكتسبوا اتجاهات هامة وأساسية لبناء المعايير التى يستخدمونها فى الحكم على أى مظهر من مظاهر السلوك سواء داخل الفصل المدرسى أو خارجه ، وبزيادة مستويات تعلمهم وقدرتهم على التفكير المثمر والفعال وقدرتهم على

الاستماع الرشيد وعدم التحدث فى أثناء حديث الآخرين والتدرب على مهارات القيادة يتم تكوين اتجاهات موجبة نحو الضبط ، وفى مرحلة المراهقة نجد أن التلاميذ يحتاجون إلى مساندة الكبار وجدانيا وخاصة إذا ماشعروا بأخطار أو مشكلات فى تعاملهم مع الآخرين ، وكذلك إذا ماشعروا بعجزهم عن التصرف فى موقف ما . ومن الملاحظ أن المعلمين كثيراً مايصدرون من التعليمات التى تشتمل على مايسمح به ومايجب الامتناع عنه ، وفى هذه الحالة تكون الاستجابة المتوقعة إلى أن يقوم التلاميذ بالتنفيذ دون المناقشة . وفى كثير من الأحوال يلجأ المعلمون إلى العقاب بكل صوره بما فى ذلك العقاب البدنى بكل مايشمله من أخطاء من وجهة النظر التربوية ، إذ أن ذلك غالبا مايؤدى إلى شخصيات سلبية غير قادرة على التفكير أو المناقشة أو اتخاذ قرار بشأن أى أمر من الأمور ، حتى تلك الأمور المتعلقة بعلاقاتهم مع الآخرين ، وكذلك الأمور المتعلقة بمستقبل حياتهم الشخصية أو المهنية .

ويحتاج المعلم فى هذا الشأن إلى أن يعرف كيف يمارس الديموقراطية مع تلاميذه فى أثناء التدريس . ويظهر ذلك فى كيفية التعامل معهم ، ولكنه ليس من قبيل ديموقراطية السلوك

أن يعامل المعلم جميع تلاميذه بأسلوب واحد . فلكل منهم دوافعه وخلفياته الثقافية والاجتماعية ومشكلاته التي تجعل منه مختلفاً عن غيره في مختلف أشكال سلوكه ، ومن ثم فإنه ينبغي ألا يفسر مظاهر السلوك التي تصدر عن الجميع في ضوء تصور واحد . فلكل منهم شخصيته المنفردة بغض النظر عن تقارب الجميع في العمر الزمني ولقد لوحظ أن كثيراً من المعلمين يعتبرون العقاب وسيلة لكي يسلك المتعلم السلوك الملتزم كما حددته السلطات التربوية . ولذلك نجد أن من أكثر الأساليب شيوعاً في هذا الشأن:

١- واجبات منزلية إضافية

٢- حرمان من الأنشطة الترويحية التي يقوم بها تلاميذ الفصل .

٣- حرمان من عدد من الدروس .

٤ - مقابلة مدير المدرسة .

٥- توبيخ أمام تلاميذ الفصل .

٦- توبيخ من خلال مقابلة شخصية .

٧- استدعاء أولياء الأمور .

٨- بقاء في المدرسة بعد خروج التلاميذ في نهاية اليوم .

ويرى البعض ان استخدام الثواب يؤدى إلى تعزيز الاستجابات المرغوب فيها ،مما يؤدى إلى ظهورها فى المواقف المشابهة السابقة ، كما يسود اعتقاد مؤداه أن العقاب يؤدى إلى حدوث الاستجابات المرغوب فيها ، بمعنى أن المعلم إذا استخدم الأوامر والتعليمات والتهديدات إلى جانب الإيحاء المباشر أو غير المباشر بإمكانية استخدام أشكال العقاب المختلفة ، فهذا يؤدى إلى صدور الاستجابات المطلوبة ، وفى هذه الحالة يستجيب المتعلم الاستجابة التى ترضى المعلم لا الاستجابة التى تمثل وجهة نظره أو التى تعبر عن اتجاهه تجنبا للعقاب وليس عن اقتناع حقيقى . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الفرد حينما تصدر عنه استجابات شاذة أوغير مرغوب فيها تربوياً ، فهذا يعنى مسئولية إضافية على المعلم ، وهى أنه مطالب بالبحث عن الأسباب الحقيقية أو الدوافع الكامنة وراء تلك الاستجابات ، وبالإضافة إلى ذلك نستطيع القول أن مظاهر العقاب سابقة الذكر هى فى واقع الأمر مظاهر للتعامل اللا إنسانى وغير الأخلاقى ، فضلا عن أنها تشير إلى أن المعلم غير قادر على أن يكون صاحب مهنة لها أصولها العلمية والخلقية .

ثانيا : النظام الذى تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتماعية السائدة :

فالجماعة تمثل شيئاً هاماً بالنسبة للفرد ، وخاصة فى مرحلة المراهقة . حيث يشعر من خلالها بالانتماء ، ومن خلال تفاعله معها يكتسب اتجاهات وقيماً معينة . إلى جانب الكثير من المعايير والمستويات التى يستخدمها فى إصدار أحكام على مختلف مظاهر السلوك . وينسحب هذا الأمر بشكل مباشر على أحكامه بشأن سلوكيات أولياء الأمور والمعلمين . ومعنى هذا أن الجماعة تلعب دوراً لايمكن تجاهله فى عملية التطبيع الاجتماعى للفرد . بالإضافة إلى أنها تعد مجالا طيباً لتعلم الفرد ضبط النفس وتوجيه ذاته على نحو يقبله المجتمع ، والمعلم حينما يتفاعل مع تلاميذه داخل الفصل المدرسى يستطيع أن يستغل مايوجد لدى تلاميذه من الاتجاهات والقيم . وهنا يستطيع أن يقسم تلاميذ الفصل الواحد إلى مجموعات عمل ، وهذا لايتم بطبيعة الحال إلا من خلال تصور جديد للمناهج المدرسية بحيث تعتمد على المشروعات التى يشارك التلاميذ فى اختيارها وتحديد أهدافها ومراحل العمل فيها ، وعندئذ يصبح المعلم موجهاً ومرشداً ، كما يحمل تلاميذ كل مجموعة مسئولية جانب من العمل ، وقد

يكون ذلك فى صورة مقابلات أو زيارات ميدانية أو مكتبية أو فى صورة كتابة تقارير ، على أن يستتبع ذلك بإجراء مناقشات داخل الفصل يشارك فيها الجميع بالقدر الذى تسمح به إمكانات كل فرد وقدراته ، وهناك مميزات عديدة فى هذا الأسلوب لعل أهمها أن التلاميذ فى داخل كل جماعة يحدث بينها تفاعلات مستمرة ، ومن خلال ذلك يتعلمون القيادة وتبادل الأدوار والقراءة الناقدة وإصدار الأحكام وغير ذلك من المهارات اللازمة لبناء الشخصية ، وبناء على ذلك فإن مايبذله المعلم من جهد فى سبيل وضع نظام معين لتلاميذ أى فصل من الفصول يتطلب بداية أن ينظر إلى الجماعات التى يشعر التلاميذ بالانتماء إليها ويحدد نوع الاتجاهات والقيم والمفاهيم السائدة لديها ، وبالتالى يبدأ فى تركيز جهوده على تنقية هذه الجوانب من الأخطاء ومن السلوكيات المرتبطة بها والتى لايقبلها المجتمع . ولعل ذلك يحتاج إلى نوع من الدراسة المسحية لكل هذه الجوانب حتى تتضح له الصورة كاملة ، وقد يحتاج المعلم فى هذا الشأن إلى إقامة علاقات وثيقة مع أولياء الأمور حتى يستطيع أن يتبين كافة أبعاد مايود دراسته من تلك الاتجاهات والقيم والمفاهيم ، ومع ذلك فقد يواجه المعلم بأشكال مختلفة من

السلوك الشاذ إلا أن ذلك ينبغى ألا يدعه إلى اتخاذ موقف يكون عليه فيه معاقبة جماعة أو تلميذ فى جماعة . إذ أن هذا التعرف يساعد فى معظم الأحوال على اتساع الهوة بين التلاميذ ومعلمهم . ولكنه إذا ماحاول أن يفهم تلاميذه بصورة أفضل . فهذا يؤدى غالبا إلى أن يكون التلاميذ أكثر استعدادا لتفهمه والتعامل معه على أساس من الصدق والصراحة والألفة . وهى كلها شروط لنجاح المعلم فى مهنته .

ثالثاً : النظام الذى يفرضه الفرد على نفسه من خلال الالتزام بمعايير سلوكية معينة :

يكتسب الفرد مفاهيم واتجاهات وقيما معينة فى أثناء مختلف المراحل العمرية ، وبالتالى فهو حينما يأتى إلى المدرسة يأتى وهو يحمل معه رصيداً من تلك المفاهيم والاتجاهات والقيم التى تعبر بصورة مباشرة عن خبراته السابقة التى استطاع اكتسابها فى أثناء تفاعلاته اليومية المختلفة سواء مع أصدقائه أو والديه وأقاربه ، بالإضافة إلى ماأتيح له من خبرات من خلال ماتبثه وسائل الإعلام من معارف فى مختلف المجالات . وهو حينما يأتى إلى المدرسة يجد نظاماً معيناً له مقوماته ، وبالتالى يصبح هناك نوع من المواجهة التى يقوم فيها الفرد بمقارنة مايوجد لديه من معايير

سلوكية وأخلاقية بما تراه المدرسة مناسبا ، ولذلك فإن الفرد فى هذه الحالة يحتاج إلى تدعيم كل ماهو مقبول من سلوكياته ؛ كما يحتاج فى الوقت نفسه إلى تعديل لمسار السلوكيات غير المقبولة حتى يمكن أن يسلك الفرد سلوكاً ملتزماً من داخله ، أى عن طريق الاقتناع الحقيقى ، وبالتالى تصبح المواقف التعليمية مجالاً جيداً ليتعلم الفرد بداية كيف يستجيب لتعليمات وتوجيهات الكبار ، وإذا ما نجح المعلم فى ذلك يمكن القول أن المعلم قد اجتاز مرحلة هامة وأساسية فى نموه الاجتماعى فضلا عن نضجه الوجدانى بالقدر الذى يهيئه لاجتياز مرحلة أخرى ، وهى المرحلة التى تتاح له فيها خبرات يستطيع من خلالها أن يتعلم كيفية الاستجابة لمقترحات وتوجيهات زملائه فى أثناء العمل فى الأنشطة الجماعية ، وإذا مااستطاع الفرد أن يصل إلى هذه المرحلة فهذا يشير إلى نموه اجتماعيا ووجدانياً إلى مرتبة أعلى يستطيع من خلالها أن يشارك فى تشكيل قرارات الجماعة والمتعلقة بالتوجيهات والتعليمات التى يجب أن يلتزم بها الجميع ، ومن ثم فهو فى هذه المرحلة سيكون فى الغالب قادراً على تقويم سلوكيات الآخرين ، بل وسيجد لديه القدرة على تقويم سلوكه الشخصى فى ضوء معايير الجماعة .

وبذلك فإن الفرق الاساسى بين هذا النمط والنمط السابق هو فى نقطة البداية فبينما تبدأ عملية الضبط فى النمط السابق من الجماعة ذاتها ومعايشة المعلم لها نجد أن العملية هنا تبدأ من الفرد ذاته ، أى التعرف على الفرد من جميع النواحى بقصد معرفة نواحى القوة والضعف ، وبالتالى تبدأ عملية التوجيه على أساس سليم ، ثم تبدأ عملية اندماجه فى أنشطة الجماعة حيث تجرى تفاعلات عديدة يكتسب منها الفرد والجماعة معايير خاصة تؤثر بصورة مباشرة على نمط النظام السائد داخل الفصل ، ويتضح من ذلك أن المسئولية فى هذا الشأن تقع على عاتق المعلم ، فهو لايستطيع أن يوجه التلاميذ إلى نظام نابع من الجماعة أو من الفرد إلا بالرعاية المركزة سواء للفرد أو الجماعة ، وتجدر الإشارة إلى أن وجود القدوة بكل ماتمثله من التزام فى الفعل والقول يعد من الأمور الأساسية التى يمكن أن تيسر للمعلم مهمته فى هذا الشأن . وبناء على ذلك فإن المواقف التعليمية التى ينظمها المعلم فى داخل الفصل ليست بمعزل عن مسألة النظام هذه ولكنها لايمكن أن تتم على النحو المرغوب فيه إلا إذا استندت إلى أساس للنظام المتفق عليه من جانب جميع الأطراف ، ولذلك يرى البعض أن هناك نمطاً رابعاً نعرضه فيما يلى:

رابعاً: النظام الذى تفرضه طبيعة العمل المشترك الذى يقوم به المعلم مع تلاميذه:

يخطط المعلم عادة لعديد من الأعمال التى قد ينفرد بها أوببعضها على الأقل ، ولكنه فى حاجة أيضاً إلى أن يشرك تلاميذه معه فى تخطيط أعمال أخرى يتحملون مسئوليات فى إنجازها . ومن خلال هذه الأعمال تتضح مجموعة من الضوابط التى يجب أن يلتزم بها التلاميذ . بمعنى أن التلاميذ فى هذا الشأن لايعتمدون كلية على تعليمات وتوجيهات وأوامر المعلم . ولكنهم يعملون فى إطار مانفرضه طبيعة العمل الذى يقومون به ومايفرضه من الضوابط . وهذا الأمر يتطلب أن يكون العمل نفسه مقنعا للتلاميذ . أى أن يكون مرتبطا بحاجة أو ميل لديهم ، وفى هذه الحالة يصبح لديهم الدافع لانجاز العمل الذى كلفوا به ومن ثم يجدون المبررات الكافية التى تجعلهم على استعداد للالتزام بالضوابط التى يفرضها العمل فى جميع إجراءاته ومراحله . وسيكون الأمر مختلفاً بطبيعة الحال إذا مافرض المعلم عملا معينا على تلاميذه . فقد يقومون به خوفاً من العقاب أو التوبيخ ولكن دون اقتناع ، وبالتالى يفقد التلاميذ فرصة حقيقية لتعلم كيفية الانضباط ذاتيا ، إذ أن العمل الذى

يقومون به إذا كان نابعاً منهم فسيكون ذلك مجالا للتدريب على الضبط الذاتي ، حيث سيكونون أكثر ميلا فى تشكيل سلوكياتهم طبقاً لمتطلبات العمل الذى يقومون به والذى يرجون له النجاح . وهو الأمر الذى يصعب توفيره فى الأعمال التى تفرض على التلاميذ حيث يشعرون غالبا بالملل والإحباط .

وبناء على ذلك لعلنا نستطيع القول أن هذا النمط يتطلب الاهتمام بزيادة مستوى الدافعية لدى التلاميذ ، كما أنه من الضرورة بمكان أن يرى التلاميذ أوجه الأهمية والوظيفية فيما يقومون به من أعمال ، ولعلنا نلاحظ أن هناك من التلاميذ من يرون أن مايقومون به من أعمال يعد مهما لمجرد أن المعلم يرى ذلك ولكن الأمر مختلف بالنسبة لغالبية التلاميذ والذين يحتاجون عادة إلى مايثير الاهتمام وإلى مايجعلهم متشوقين للعمل رغبة فى التوصل إلى إجابة عن تساؤل ما أو حل لمشكلة معينة يشعرون بها . وفى هذه الحالة يشعر كل فرد بحاجته إلى مساعدة الآخرين له

الفصل الخامس

موقف المعلم من مشكلات التلاميذ

ينظر المعلمون عادة إلى مايظهر من مشكلات داخل الفصول المدرسية باعتبارها معوقات لمسار عملية (التدريس- التعلم) ، أى أنهم يعتبرون أن مايثار من مشكلات يؤدى إلى إعاقة المعلم عن تأدية واجباته ، وإعاقة التلاميذ عن التعلم ، ولذلك فإنهم حينما يتدخلون لعلاج تلك المشكلات إنما يكون ذلك بقصد تهيئة الظروف المناسبة لكل مايحقق ماحدده لدرسه من الأهداف ، والواقع أن مايعترض المعلم من مشكلات فى أثناء التدريس هو من العوامل الأساسية أو المكونات الرئيسية للعملية التربوية ، فأولياء الأمور فى تربيتهم لأبنائهم كثيراً ما يواجهون بمشكلات ، كما هو الحال بالنسبة لأى معلم فى أى مستوى تعليمى ، ويلاحظ أن هناك من المعلمين من يقدم على محاولة حل مايظهر من مشكلات بنفسه ، بينما يلاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين تفضل إحالة مايظهر من مشكلات إلى الإدارة المدرسية ومايرتبط بذلك عادة من استدعاء لأولياء الأمور

للاشتراك في حل مشكلات الأبناء . ويمكن القول في هذا الشأن أن المعلم حينما يفضل إحالة مشكلات تلاميذه الصفية إلى الإدارة أو أولياء الأمور يكون قد تخلى بداية عن أحد مقومات شخصيته كصاحب مهنة . فهو ليس معنياً فقط بتلقين المعارف وتوجيه السلوك وبناء القيم والاتجاهات وغير ذلك من جوانب التعلم . ولكنه معنياً أيضا بالبحث في جذور المشكلات ومسبباتها أو دوافعها والبحث عن سبل العلاج المناسبة . وقد يرجع في هذا الشأن إلى الإدارة المدرسية أو أولياء الأمور لجمع معلومات أو بيانات وملاحظات تساعده على تشخيص المشكلة التي يكون بصدد دراستها . بينما إذا تخلى عن الأمر برمته وتركه لجهة أو أخرى لبحثه يكون قد ضيع على نفسه فرصة ما كان لها أن تضيع . إذ أن اقترابه من التلميذ وفهمه بصورة أفضل وسعيه إلى اكتساب ثقته يعد الأسلوب المفضل لحل المشكلة ومساعدة المتعلم على التعلم الفعال . إذ أن المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ تقف عادة حائلا دون استغلاله لقدراته وامكاناته للتعلم فبينما يعاني التلميذ من صراعات نفسية أو توترات معينة نجد أن ذلك يحد من طاقاته ويجعله يبدو كما لو كان غير قادر على التعلم ولعلنا نلاحظ أن المعلمين كثيراً ما يصنفون

تلاميذهم تصنيفات مختلفة . فهؤلاء أذكياء . وهؤلاء أغبياء . وهؤلاء عاديون . وقد يكون التصنيف على أساس مدى الفعالية فى مواقف التعلم والمشاركة فيما يقوم به الفصل من أعمال وأنشطة مصاحبة . وقد يلجأ البعض الآخر إلى تصنيفات أخرى تعتمد على الذاتية المطلقة . وفى هذه الحالة يبدو أن المعلم قد أصدر أحكاماً غير موضوعية . إذ أنه لم يبحث عن أصول ودوافع مايشعر به التلاميذ من مشكلات وإنما وجه كل اهتمامه إلى الأعراض التى لاتدل على المستويات الحقيقية للتلاميذ . فقد يقول المعلم أن هذا التلميذ غير قادر على المشاركة فى أنشطة الفصل الدراسى استناداً إلى ملاحظة معينة وهى أن التلميذ على درجة كبيرة من الخجل ، بينما إذا حاول أن يدرس هذه الظاهرة بعمق من خلال عديد من المقابلات الشخصية بينه وبين التلميذ وأولياء الأمور . وإذا ماحاول أن يدرس تطور التلميذ خلال المراحل العمرية السابقة عن طريق الرجوع إلى الملف الخاص به ، فإن ذلك كله يمكن أن يساعده فى الكشف عن الدوافع الحقيقية وراء هذه الظاهرة ، وبالتالى يكون قد توصل إلى نصف العلاج . إذ أنه يكون قد نجح فى تشخيص الظاهرة . وبالتالى تبدأ مرحلة العلاج التى قد تكون عن طريق تشجيع

التلميذ أو جعله يشعر باهتمام الآخرين أو بانتمائه إلى جماعة أو جعله يشعر بصداقة المعلم وحب زملائه له . أو قد يرى المعلم أن العلاج يجب أن يبدأ من المنزل وأن يستمر فى المواقف التعليمية ، وبالتالى سيجد أنه فى حاجة إلى الاتصال بأولياء الأمور والتعاون معهم بصدد علاج هذه الظاهرة .

ولعلنا نلاحظ أن هناك الكثير من أهداف المناهج الدراسية التى تتطلب تشجيعا للتلاميذ لكى يكونوا على درجة كافية من الفعالية والنشاط ، بل إن هذا الأمر كثيراً مايكون موضع اهتمام التربويين فيؤكدونه فى أدلة المعلمين وفى توجيهاتهم . وهذا يدعونا إلى القول بأن إيجابية المتعلم فى المواقف التعليمية أو سلوكه سلوكاً إنسحابياً تجاهها يعنى أن هناك مشكلة ما ونحتاج إلى الدراسة والعلاج ، فالعيب هنا لا يكمن فى المتعلم ذاته بقدر ما يكمن فى الظروف البيئية التى يعيشها وخبراته السابقة بكل ماتحمله من مفاهيم واتجاهات وقيم كان لها تأثيرها الأكيد على مظاهر هذا السلوك . وبالتالى فإن الحاجة تكون ماسة إلى تناول تلك المشكلات بدرجة كبيرة من الموضوعية . وهذا يعنى ألا يحاول المعلم إصدار أى حكم ذاتى غير مستند إلى الدليل .

ولعل هذا كله يدعونا إلى القول بأن ممارسة المعلم لهذا الدور

لايأتى من خلال تعليمات أو توجيهات . ولكنه يتطلب بداية إحساساً من جانب المعلم بأهمية هذا الدور ، كما يتطلب أن يكون متمكنا من كفايات الاتصال والتعامل مع الآخرين ، وكذا كفايات استخدام الاختبارات التى قد يشعر بحاجته إلى استخدامها مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعوق التعلم .

ويصنف الخبراء المشكلات التى يعانى منها التلاميذ إلى نوعين ؛ النوع الأول هو مشكلات سلوكية ، والنوع الثانى هو مشكلات شخصية . وهذا الفصل فى الواقع هو فصل صناعى ، إذ أنه فى معظم الأحوال تؤثر المشكلات الشخصية وتؤدى إلى سلوكيات معينة قد يرضى عنها الآخرون وقد لايرضون عنها . إذ أن مختلف مظاهر السلوك التى تصدر عن المتعلم هى فى حقيقة الأمر محصلة لرصيد كبير من التفاعلات والخبرات السابقة التى أتيحت له فرص المرور بها واكتساب مفاهيم واتجاهات وقيم معينة منها .

ومن المشكلات الأساسية التى يلمسها المعلمون فى فصولهم مشكلة الغش . والواقع هو أن هذه المشكلة تعد من المشكلات الخطيرة التى تتعلق ببناء شخصية الفرد إذ أن لها أبعاداً تربوية

وأخلاقية لاينبغي تجاهلها . فقد يلجأ التلميذ إلى الغش نتيجة لما يسمى بالضغوط التحصيلية ، ويقصد بها أن يشعر التلميذ بأن هناك مادة علمية عليه أن يحفظها وأن يكون قادراً على استرجاعها في اختبار ما سواء أكان شفوياً أم تحريرياً ، ولما لم يكن ليستطيع أن يلخص ويحفظ ويستظهر كل هذا على الرغم من بذل الجهد فهو غالبا مايلجأ إلى الغش لاستكمال ما استطاع استيعابه في أوراقه الامتحانية ، ولعل هذا يشير بشكل واضح إلى أحد مظاهر النقد التي توجه إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس ، والذي يستهدف تدريب الذاكرة ، وكذا الامتحانات المرتبطة بها والتي تولي معظم الاهتمام إلى قياس ما تم تحصيله، وبذلك يبدو أن هناك علاقة وثيقة بين أسلوب التدريس وأسلوب التقويم ، إذ أن اهتمام كل منها بتنمية وقياس ناحية معينة من نواحي النمو المعرفي دون غيرها من النواحي الراقية يعني أن حصيلة التعلم لدى التلميذ ستأتي في النهاية موازية لها ، بمعنى أن التلميذ سيركز كل جهوده من أجل الحفظ والاستظهار ، ومايعجز عن حفظه واستظهاره سيقوم بتجهيزه بصورة أو أخرى للاستفادة منه في أثناء مايعقد له من الامتحانات ، وغالبا مايكون ذلك في شكل أداة يستخدمها

للغش . وقد يلجأ التلميذ إلى الغش أيضا بسبب المناخ الوجدانى غير الصحى والذى يعد المعلم مسئولا عنه مسئولية كاملة . فقد يجعل تلاميذ الفصل يتنافسون بصورة غير صحية بحيث يضطر بعض التلاميذ إلى اللجوء إلى أية وسيلة مساعدة يستطيعون بها أن يحرزوا مستويات متقدمة ، ربما طمعا فى ثواب أو مكافأة ، وقد يلجأ التلاميذ إلى الغش بسبب الخوف من الفشل أو بسبب القلق . ومثل هذه المخاوف هى فى حقيقة الأمر ليست سوى مشكلات نفسية تؤثر بصورة مباشرة فى عديد من المشكلات التعليمية التى يجدها المعلم عادة فى تعامله مع التلاميذ . ولعلنا ندرك أن معظم التلاميذ يخشون كل مايعقد لهم من الامتحانات مهما يكن نوعها . بل كثيراً مانجد منهم من تحدث لهم اضطرابات نفسية كلما اقترب موعد الامتحان ، وهذه المخاوف بطبيعة الحال ليست نتيجة عوامل وراثية ، ولكنها نتيجة لخبرات غير سارة مر بها المتعلم . وبذلك فهى أمور مكتسبة وبالتالى ينبغى ألا ينظر المعلم إلى هذه الظاهرة باعتبارها مسألة خلقية ليس من مسئوليته أن يحاول مساعدة التلاميذ على التخلص منها . ولكنه يجب أن تكون لديه القدرة على دراستها ومحاولة الكشف عن أصولها والبحث عن أفضل السبل لعلاجها ، وقد

أجريت دراسات عديدة في هذا المجال من أشهرها دراسة شلتون وهل (Shelton-Hill) حيث قاما بعمل امتحان يقيس بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ في مستوى المرحلة الثانوية . وبعد أن قام التلاميذ بالإجابة عن أسئلة الامتحان ، قام الباحثان بتصحيح الإجابات ووضع درجات لكل تلميذ في قائمة منفصلة ، أي لم توضع أيه درجات على أوراق الإجابة ، وبعد فترة قليلة من الوقت أعيدت الأوراق إلى التلاميذ وطلب من كل منهم أن يعيد قراءة إجاباته وأن يضيف إليها مايراه ضرورياً لزيادة الدرجات وقد ذكروا لبعض التلاميذ أن درجاتهم منخفضة جداً في الامتحان وأنهم ربما يرسبون ، فطلب التلاميذ أن تترك أوراق الإجابة لديهم لفترة ، وحينما أعيد تصحيح الأوراق تبين أن ٥٣٪ من التلاميذ أضافوا إلى أوراقهم مادة علمية عن طريق الغش ، كما لاحظ الباحثان أن أكثر من ٦١٪ من التلاميذ الذين قيل لهم إنهم حصلوا على درجات منخفضة وربما يرسبون في الامتحان كانوا أكثر ميلا إلى الغش عن غيرهم من التلاميذ .

وعلى أية حال فمهما يكن سبب الغش فهي ظاهرة تحتاج إلى جهد من جانب المعلم وأولياء الأمور ، وينبغي ألا يترك هذا

الأمر ويكتفى المعلم بالقول بأنها مسألة أخلاقية ليس له علاقة بها ، إذ أنها مسألة من صميم مسئولياته ولها علاقة وثيقة بأدواره كمعلم وكصاحب مهنة . وخاصة أنها تتعلق ببناء الضمير ونظرة التلميذ إلى نفسه كمواطن فى المستقبل .

وبناء على ذلك لعلنا نستطيع القول أن نوعية المناهج المدرسية بكل ماتشمله من أهداف ومحتويات وطرق تدريس وأساليب تقويم لها دور كبير فى شيوع هذه الظاهرة ، فقد يعانى التلميذ من مشكلة ما تؤدى إلى أن يصبح الغش جزءا من سلوكه داخل الفصل . وحينما تكون المناهج من النوع التقليدى فسيجد الفرص الكافية التى يستطيع فيها أن يمارس هذا السلوك تحقيقاً لمستوى أفضل أو حصولا على درجات أكثر من زملائه ، ولكن إذا أخذت المناهج المدرسية شكلا أخر بحيث تجعل من المتعلم محور اهتمامها سواء فى محتوياتها أو فى تنفيذها نجد أن المعلم سوف يقوم تلقائيا باستخدام الطرق التى يمكن من خلالها تنمية مهارات معرفية واجتماعية وحركية معينة . إلى جانب تنمية دوافع أو محركات التعلم . وبالتالى فإن الامتحانات ستختلف تماماً عن صورة الامتحانات بصورتها التقليدية إذ ستهتم بقياس مهارات معرفية أكثر من اهتمامها بقياس الحقائق والمعارف التى

اكتسبها التلميذ . وفى هذه الحالة سيجد التلميذ أن الغش ليس هو الوسيلة المناسبة لاجتياز حاجز الامتحان . وإنما الوسيلة المناسبة لذلك هى الاندماج فى جميع المواقف التعليمية والتفاعل مع المعلم والتلاميذ والمشاركة فى كل نشاط تعليمى يكلف به . وفى هذه الحالة ستصبح المادة الدراسية وسيلة لبناء القيم والاتجاهات لديه وإكسابه المهارات المعرفية . هذا كما أن المعلم ذاته سيكون فى موقف يجب عليه فيه أن يغير مما يستخدمه من استراتيجيات التدريس . إذ أنه مطالب بأن يختار خبرات مربية تتوافر فيها جميع جوانب التعلم المرغوب فيها والتى حددها المعلم فى أهداف التدريس التى يتبناها . هذا مع العلم بأن المعلم فى تحديده لأهداف التدريس وفى استخدامه لطرق معينة ولأساليب تقويم محددة يتأثر بشكل مباشر بالفكر التربوى الذى يستند إليه المنهج فى مرحلة التخطيط . فإذا كان يستند إلى فكر تقليدى فسيضطر إلى استخدام طرق وأساليب تقليدية بكل عيوبها والتى تؤدى عادة إلى ظهور مشكلة الغش ، بينما إذا كان يستند إلى فكر متطور بأية صورة من الصور فهذا يعنى أن المتعلم سيأتى فى المرتبة الأولى وستتوارى المعرفة لكى تتخذ موضعا آخر ، بمعنى أنها ستصبح وسيلة بعد أن كانت غاية فى حد

ذاتها . ومن ثم فإن التلميذ فى دراسته للمادة العلمية لن يجد فى الغالب مايدعوه إلى الغش أو التفكير فى أية وسيلة تساعده فى هذا الشأن . وبالتالى سيبدأ فى التعامل مع المادة الدراسية على نحو مختلف بحيث يستطيع أن يكتسب المهارات الكافية واللازمة لاجتياز الامتحان . فعلى سبيل المثال قد يقوم المعلم بتدريس درس عن الصين مثلا ، ومن خلال ذلك يحاول إكساب التلاميذ مهارة قراءة الجداول وترجمتها فى صورة رسوم بيانية ، وقد يقوم معلم آخر بتدريس درس عن كندا ويحاول تحقيق الهدف نفسه مع تلاميذه ، أما الامتحان فسنجد أنه يتضمن أسئلة تقيس مايكون لدى التلاميذ من المهارات المتعلقة بقراءة الجداول وإجراء مقارنات بينها وترجمتها إلى رسوم بيانية ، ولكن باستخدام معلومات وبيانات عن دولة أخرى مثل أسبانيا أو فرنسا على سبيل المثال .

المراجع الأجنبية

1.Battle. H . Relation betmeen Personalvalue and Schoolastic achievement **Journal of Experimental Eow Cation, no 41,1957.**

2.Borg. W.R . "The Minicourse as a velicle for changing Teacher behaviour: Athree-year follow up", **Journal of Educational Psychology**, vol. 63, 1972.

3.Brophy. J.E., Good T.L., **Teacher expectations** (New york. Wiley, 1972)

4.Bugleski. B.R., **The Psychology of hearning,** (New york, Holt Rinehart. 1956)

5. Flanders. N.A., **Analyzing teaching behavior,**(Mass-Addison - Wesley, 1970)

6.Gallagher. J.J., Asbner. M.J., **A Preliminary Report: Analysis of Classroom** interaction. Merrill-Palmer Quart., vol.9. 1963.

7.Harris. A., Lawn, M., Prescott. W. (Eds.) **Curriculum Innovation** (London, Croom Helm. 1978)

8.Kounin. J.S., **Discipline and group management in Classrooms.** (New york, Halt Rinehart. 1970)

9.Lawn. M., Barton, L. **Rethinking CurriculumStudies,** (London, Croom Helm. 1981)

10.Long, N.J., Morse, W.C., Newman, R.G., (Eds.)**Conflict in Classroom: The education of emotionally disturbed Children**, (Belmont, Clalif., Wadsworth, 1965)

11.Stovall, T.F., **Lecture vs. discussion**, (Washington, Phi Delta Kappan, 1958)

12.Zohara, K.S., **Criteria for Evaluation of Teacher Education Center Programs, A Dissertation** Presented to Florida University, University Microfilms, 1979)

الفهرس

إقرأ فى هذه السلسلة

١ ـ الوسائل التعليمية والمنهج المدرسى
للدكتور أحمد حسين اللقانى
٢ ـ البيئة والمناهج المدرسية
للدكتور أحمد شلبى
٣ ـ القراءة
للدكتور حسن شحاته
٤ ـ سلوك التدريس
للدكتور محمد أمين المفتى
٥ ـ المعلم وإدارة الفصل
للدكتورة فارعة حسن محمد
٦ ـ القيم فى العملية التربوية
للدكتور ضياء زاهر
٧ ـ المضمون الاجتماعى للمناهج
للدكتور محمود أبوزيد ابراهيم
٨ ـ أساسيات فى تعليم الإملاء
للدكتور حسن شحاته
٩ ـ التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى
للدكتور ضياء زاهر والدكتور كمال يوسف اسكندر
١٠ ـ الاتجاهات العالمية فى اعداد معلم المواد الاجتماعية
للدكتور يوسف جعفر سعادة
١١ ـ دور القراءات الخارجية فى تدريس التاريخ
للدكتور يوسف جعفر سعادة

مركز الكتاب للنشر
٢١ ش الخليفة المامون ـ مصر الجديدة ـ روكسي
ت : ٢٩٠٨٢٠٣ ـ فاكس : ٢٩٠٦٢٥٠